

Université de Montréal

**Innovations pédagogiques et culture disciplinaire  
en enseignement supérieur**

Par  
Anne Mai Walder

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention  
du grade de Philosophiæ Doctor (Ph-D.) en Sciences de l'éducation  
option andragogie

Mars, 2013

© Anne Mai Walder, 2013

Université de Montréal

Cette thèse intitulée :

Innovations pédagogiques et culture disciplinaire  
en enseignement supérieur

Présenté par :

Anne Mai Walder

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des Sciences de l'éducation

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Fasal KANOUTÉ  
présidente-rapporteure et représentante du doyen

Francisco A. LOIOLA  
directeur de recherche

Marie THÉRIAULT  
membre du jury

Fernand GERVAIS  
examineur externe

## RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative porte sur les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal en contexte de cultures disciplinaires. La recherche visait à étudier les innovations pédagogiques, entendues comme tout enseignement dispensé de manières différentes de la pratique traditionnelle du cours magistral, proposées par les professeurs dans une université fortement engagée en recherche. Il nous a paru utile de contribuer à compléter les savoirs existants dans ce domaine peu exploré, particulièrement lorsque nous savons que les innovations pédagogiques en contexte de cultures disciplinaires n'ont encore pas été étudiées à l'Université de Montréal. D'un point de vue social, la pertinence de cette recherche réside dans le cadre de la valorisation de l'enseignement universitaire souhaitée tant par les politiques, les institutions et la société que les professeurs et, au-delà, elle invite au rééquilibrage des deux piliers indispensables à l'université centrée sur la recherche qui laisse paraître une relation dichotomique marquée entre enseignement et recherche.

Deux modes de cueillette de données ont été privilégiés : les entrevues individuelles semi-structurées et un entretien de groupe auprès de trente-deux professeurs lauréats du Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal. Pour cette recherche, nous avons employé la théorisation ancrée comme méthode d'analyse de données recueillies selon d'autres approches. En d'autres mots, nous avons souhaité utiliser la théorisation ancrée comme un « processus » (Paillé, 1994, p. 149) d'analyse des données avec pour objectif d'approfondir l'objet de notre recherche par-delà la simple analyse descriptive sans pour autant prétendre à une théorisation avancée.

En premier lieu, nos résultats nous ont permis de connaître les innovations pédagogiques utilisées dans l'enceinte de notre terrain de recherche, l'Université de Montréal et de dresser un portrait actualisé de leurs innovateurs. Nous avons aussi exploré les raisons qui amènent les professeurs à innover, décrit le processus nécessaire à l'innovation pédagogique et expliqué les freins s'opposant à cette dernière. En second lieu, nos résultats énumèrent les différences liées à la matière d'enseignement, au champ de recherche et soulignent le rapport de la discipline à

l'innovation comme critère déterminant à son implication. En dernier lieu, nos résultats révèlent l'existence d'une expertise pédagogique partagée au sein de l'Université de Montréal qui permet de rompre la solitude des professeurs par un soutien entre pairs et favorise la transférabilité des innovations pédagogiques d'une culture disciplinaire à une autre.

Finalement, nous présentons une théorisation actualisée des paramètres constituant une innovation pédagogique et détaillons les nouveaux paramètres qui influent sur la construction d'une innovation pédagogique. Nous concluons cette thèse par des recommandations et des pistes de recherches.

**Mots-clés**

Innovation pédagogique, culture disciplinaire, enseignement supérieur, SoTL.

## SUMMARY

This qualitative research focuses on educational innovations utilized at the University of Montreal in the context of disciplinary cultures. The research aimed to study the pedagogical innovation, understood as teaching in ways that are different from the traditional practice of lecture course, proposed by teachers in a university strongly committed to research. It seemed useful to supplement existing knowledge in this not much explored area, especially when we know that educational innovations have not yet been studied at the University of Montreal from the perspective of the disciplinary culture. From a social point of view, the relevance of this research lies in the framework of the valorization of higher education as required as much by the politics, institutions, society and teachers and, beyond, it invites the rebalancing of the two essential pillars of the universities focused on research that suggest a marked dichotomous relationship between teaching and research.

Two methods of data gathering were privileged: semi-structured individual interviews and a group interview among thirty-two faculty laureates of the award of Excellence in Teaching from the University of Montreal. For this research we used grounded theory as a method of analysis of data collected by other approaches. In other words, we wanted to use grounded theory as a data analysis "process" (Paillé, 1994, p. 149) with the aim to deepen the object of our search beyond the simple descriptive analysis without professing for an advanced theory.

Firstly, our results allowed us to inventory pedagogical innovations utilized at the University of Montreal and draw an updated portrait of their innovators. We have also explored the reasons which bring the faculty to innovate, described the necessary process to pedagogical innovation and explained the restraints opposing it. Secondly, our results enumerate the differences in terms of teaching matter, field research and emphasize the relationship of the discipline to innovation as the criterion for its involvement. Lastly, our results reveal the existence of a shared pedagogical expertise at the University of Montreal which helps breaking the solitude of faculty members through peer support and promotes transferability of educational innovations from a culture of discipline to another.

Finally, we present an updated theory of the parameters constituting a pedagogical innovation and detail the new parameters that influence the construction of a pedagogical innovation. We conclude this thesis with recommendations and avenues of research.

**Keywords**

Pedagogical innovation, culture of discipline, higher education, SoTL.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iii</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>vii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>xi</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>xiii</b>
<b>LISTE DES ABBRÉVIATIONS</b> .....	<b>xiv</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>xvi</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>2</b>
<b>PARTIE I. PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>2</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>4</b>
1.1 Le cadre contextuel : L’université, à la recherche d’un changement effectif .....	4
1.1.1 L’Université, un terrain fertile à l’innovation : état de la situation .....	4
1.1.2 Les programmes d’appui à la pratique enseignante à l’Université : un tour d’horizon.....	12
1.2 Le cadre conceptuel de l’innovation pédagogique.....	18
1.2.1 La valorisation de l’enseignement, un fondement de l’innovation pédagogique .....	18
1.2.2 L’innovation pédagogique : une définition exploratoire .....	23
1.3 Le cadre d’investigation : Une expertise pédagogique partagée dans un contexte de cultures disciplinaires.....	37
1.3.1 L’expertise de la pratique et de la recherche dans l’enseignement et l’apprentissage en enseignement supérieur .....	37
1.3.2 Une expertise pédagogique partagée à travers et dans les disciplines .....	42
1.3.3 Le travail professoral.....	51
1.4. Nos objectifs et questions de recherche et leur pertinence .....	55
1.4.1 Nos objectifs et questions de recherche .....	55
1.4.2 La pertinence de la recherche .....	56

1.5. Conclusion .....	57
<b>CHAPITRE 2 : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>58</b>
2.1 Nos choix méthodologiques .....	59
2.2 Le contexte de la recherche .....	61
2.3 L'échantillon de participants à l'étude .....	68
2.4 La structuration et le mode de cueillette de données .....	71
2.4.1 Organisation de la collecte .....	72
2.4.2 Les instruments .....	74
2.5 Méthodologie d'analyse des données .....	77
2.6 Les précautions éthiques .....	81
<b>PARTIE II. PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSIONS DES DONNÉES .....</b>	<b>83</b>
Introduction .....	84
<b>CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES DONNÉES .....</b>	<b>88</b>
3.1 Présentation des résultats des entrevues individuelles .....	88
3.2 Présentation des résultats de l'entretien de groupe .....	99
<b>CHAPITRE 4 : L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL .....</b>	<b>101</b>
4.1 Quelle conception pour l'innovation pédagogique ? .....	101
4.1.1 À la recherche d'une définition actualisée de l'innovation pédagogique ...	101
4.1.2 Les sept notions distinctives .....	110
4.1.3 Synthèse analytique .....	116
4.2 Pourquoi les professeurs innovent-ils ? .....	121
4.2.1 Les raisons majeures qui amènent les professeurs à innover .....	121
4.2.2 Des raisons d'innover motivées par des actions d'intention .....	130
4.2.3 Synthèse analytique .....	136
4.3 Quels types d'innovation les professeurs proposent-ils ? .....	139
4.3.1 Les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal .....	139
4.3.2 Les sept catégories d'innovation pédagogique .....	155
4.3.3 Synthèse analytique .....	163
4.4 Comment les professeurs innovent-ils ? .....	173
4.4.1 Le cheminement de l'innovation pédagogique .....	173
4.4.2 Les huit étapes du cheminement de l'innovation pédagogique .....	188
4.4.3 Synthèse analytique .....	203



4.5 Quels sont les freins à l'innovation pédagogique ? .....	207
4.5.1 Les freins à l'innovation pédagogique à l'Université de Montréal .....	207
4.5.2 Les six types d'obstacles .....	216
4.5.3 Synthèse analytique.....	222
4.6 L'échange d'innovations pédagogiques .....	234
4.6.1 Les caractéristiques des innovateurs interviewés.....	234
4.6.2 Les échanges entre pairs sur les innovations pédagogiques .....	240
4.6.3 La question de la transférabilité des innovations pédagogiques entre cultures disciplinaires.....	245
<b>PARTIE III. SOMMAIRE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>251</b>
Introduction .....	252
<b>CHAPITRE 5 : LES PARAMÈTRES ÉMERGEANTS .....</b>	<b>253</b>
5.1 Mise en lumière des innovations pédagogiques communes à plusieurs disciplines .....	253
Les effets des axes Dure-Douce et Pure-Appliquée sur le choix des innovations pédagogiques.....	256
5.2 Les paramètres qui constituent une innovation pédagogique .....	258
5.2.1 Les paramètres déjà connus qui influent sur la construction d'une innovation pédagogique .....	258
5.2.2 Les nouveaux paramètres qui influent sur la construction d'une innovation pédagogique .....	260
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>267</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>271</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>288</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>I</b>
Annexe 1. Le courriel de sollicitation pour participer à la recherche .....	II
Annexe 2. Le formulaire de consentement – Entrevues individuelles .....	V
Annexe 3. Le protocole de la conduite des entrevues.....	VIII
Annexe 4. Le guide d'entrevue et autorisation .....	IX
Annexe 4. 1Autorisation du Dr Harold Silver .....	XI
Annexe 5. Le certificat d'éthique .....	XII

Annexe 6. Le formulaire de consentement – Entretien de groupe .....	XIII
Annexe 7. Le protocole de la conduite de l’entretien de groupe .....	XVI
Annexe 8. Le guide d’entretien de groupe.....	XVII
Annexe 9. La liste des thèmes.....	XIX
Annexe 10. Résultats des analyses .....	XLIV
Annexe 11. Taux d’accord interjuges .....	LXII

*Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d’un féminin et d’un masculin.*

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I - Tableau des statistiques des variables .....	70
Tableau II - Thèmes des entrevues individuelles et nombre de Sous-thèmes par domaine.....	89
Tableau III - Liste des Sous-thèmes du premier domaine .....	93
Tableau IV - Liste des Sous-thèmes du deuxième domaine.....	95
Tableau V - Liste des sous-thèmes du troisième domaine .....	96
Tableau VI - Liste des Sous-thèmes du quatrième domaine .....	97
Tableau VII -Liste des Sous-thèmes du cinquième domaine.....	98
Tableau VIII - Liste des Thèmes de l'entretien de groupe .....	99
Tableau IX - Liste des Sous-thèmes de l'entretien de groupe .....	100
Tableau X - Liste des Sous-thèmes en lien avec le concept de l'IP par fréquence et cas.....	102
Tableau XI - Liste des notions distinctives de la conception de l'innovation pédagogique.....	112
Tableau XII - Sous-thèmes de la conception de l'innovation pédagogique par culture disciplinaire.....	117
Tableau XIII - Liste des sous-thèmes en lien avec les raisons d'innover des professeurs par fréquence et cas.....	122
Tableau XIV - Les actions d'intention de l'innovation pédagogique par fréquence et par cas.....	132
Tableau XV - Liste des Sous-thèmes en lien avec les types d'innovation pédagogique par fréquence et cas.....	141
Tableau XVI - Liste des catégories d'innovation pédagogique par fréquence et cas	158
Tableau XVII - Présence des innovations pédagogiques liées à la conception d'enseignement des professeurs selon Becher (1989).....	164
Tableau XVIII - Présence des innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques selon Becher (1989) .....	165
Tableau XIX - Présence des innovations pédagogiques liées aux outils selon Becher (1989).....	167
Tableau XX - Présence des innovations pédagogiques liées aux interventions de soutien selon Becher (1989) .....	169

Tableau XXI - Présence des innovations pédagogiques liées à l'interdisciplinarité selon Becher (1989).....	170
Tableau XXII - Présence des innovations pédagogiques liées à l'interculturalité selon Becher (1989).....	171
Tableau XXIII - Présence des innovations pédagogiques liées à la professionnalisation selon Becher (1989) .....	172
Tableau XXIV - Liste des sous-thèmes en lien avec les conditions et la démarche propre à l'innovation pédagogique .....	177
Tableau XXV - Huit étapes facultatives du cheminement de l'innovation pédagogique, sous-thèmes par fréquence et cas .....	193
Tableau XXVI - Sous-thèmes en lien avec la collaboration d'étudiants à la construction d'innovation pédagogique .....	203
Tableau XXVII - Liste Sous-thèmes des obstacles par fréquence et cas .....	208
Tableau XXVIII - Les six types d'obstacles par fréquence et cas .....	218
Tableau XXIX - Les catégories d'obstacles sous l'angle de la culture disciplinaire ..	223
Tableau XXX - Liste des sous-thèmes en lien avec le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement des professeurs.....	224
Tableau XXXI – Liste des 5 points en lien avec l'évaluation de la prestation de l'enseignement .....	231
Tableau XXXII - Liste des caractéristiques des innovateurs par fréquence et cas ...	235
Tableau XXXIII - Présence des caractéristiques des innovateurs par culture disciplinaire.....	239
Tableau XXXIV –Liste des sous-thèmes en liens avec les échanges entre pairs par fréquences et cas.....	241
Tableau XXXV - Échanges entre pairs par culture disciplinaire.....	244
Tableau XXXVI - Liste des thèmes sur la Conception de l'interdisciplinarité et la transférabilité.....	246
Tableau XXXVII - Conception de l'interdisciplinarité .....	249
Tableau XXXVIII - Conception de la transférabilité .....	250
Tableau XXXIX - Liste des innovations pédagogiques communes aux catégories de Becher (1989).....	254
Tableau XL - Nombre de récurrences par couples selon Becher (1989).....	256

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Quelques facultés classées selon la catégorisation de Becher (1989) .....	48
Figure 2 - L'organisateur graphique .....	74
Figure 3 - Les sept catégories formelles des notions distinctives .....	111
Figure 4 - Représentation des notions distinctives par cas.....	113
Figure 5 - Le cycle de la conception de l'innovation pédagogique actuelle .....	120
Figure 6 - Les sept actions d'intention.....	131
Figure 7 - Représentation des actions d'intention en pourcentage par fréquence....	133
Figure 8 - Les liens entre les sept actions d'intention .....	138
Figure 9 - Les sept catégories d'innovation pédagogique.....	156
Figure 10 - Représentation des catégories d'innovation pédagogique par cas .....	159
Figure 11 - Catégorisation des objectifs attendus des outils selon la discipline .....	168
Figure 12 - Les huit étapes facultatives du cheminement d'une innovation pédagogique.....	190
Figure 13 - Représentation des Étapes facultatives par fréquence .....	194
Figure 14 - Les six catégories d'obstacles .....	217
Figure 15 - Représentations des cinq points sur le questionnaire .....	230
Figure 16 - Représentation des caractéristiques de l'innovateur par cas .....	236
Figure 17 - Caractéristiques de l'innovateur pédagogique par cas .....	238
Figure 18 - Les paramètres de l'innovation pédagogique .....	265

## LISTE DES ABBRÉVIATIONS

AMUE	Agence de Mutualisation des Universités et Établissements (France)
ARWU	Academic Ranking of World Universities dit « classement de Shanghai ».
AUCC	Association des Universités et Collèges du Canada
BEEPE	Bureau d'Évaluation de l'Enseignement et des Programmes d'Études de l'Université de Montréal
BENA	Bureau de l'Environnement Numérique d'Apprentissage de l'Université de Montréal
BSP	Bureau des Services Pédagogiques de l'Université de Montréal
CEFES	Centre d'Études et de Formation en Enseignement Supérieur de l'Université de Montréal
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel au Québec
CPÉR	Comité Plurifacultaire d'Éthique de la Recherche de l'Université de Montréal
CIFI	Centre d'Innovation en Formation Infirmière de l'Université de Montréal
CPASS	Centre de Pédagogie Appliquée aux Sciences de la Santé de l'Université de Montréal
CSE	Centres de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Lausanne en Suisse
DGTIC	Direction Générale des Technologies de l'Information et de la Communication de l'Université de Montréal
DPK	Discipline-specific Pedagogical Knowledge (spécificité disciplinaire de la connaissance en enseignement)
FCI	Fondation Canadienne pour l'Innovation
FQPPU	Fédération Québécoise des Professeures et Professeurs d'Université
GEE	Groupe d'Évaluation de l'Enseignement de l'Université de Montréal
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
Ph.D	Philosophiæ Doctor
RESEAU	Revue interne de pédagogie universitaire de l'Université de Namur en Belgique
SAÉ	Simulation d'Apprentissage en Évaluation

SAPES	Société pour l'Avancement de la Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (Canada)
SSE	Les Services de Soutien à l'Enseignement de l'Université de Montréal
SoT	Scholarship of Teaching (l'expertise dans l'enseignement)
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning (l'expertise dans l'enseignement)
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture ONUÉSC)
UNIL	Université de Lausanne (Suisse)
Web	Contraction de « World Wide Web (WWW) », littéralement le « maillage mondial ». Système hypertexte public permettant de consulter les pages accessibles des sites sur internet.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à sincèrement remercier toutes celles et ceux qui de loin ou de près, de manière plus ou moins formelle et à différents niveaux, ont contribué au bon déroulement de mon parcours doctoral et particulièrement, Francisco A. Loiola, mon directeur de thèse. Si je ne nomme pas tous les autres, c'est à la fois parce que ces personnes sont nombreuses et parce qu'elles se reconnaîtront sans peine.

Je remercie les professeurs de l'Université de Montréal d'avoir accueilli si chaleureusement mon projet de recherche, mais avant tout pour le temps si précieux qu'ils m'ont généreusement accordé et la passion qu'ils ont su me communiquer.

Pour conclure, j'exprime ma reconnaissance à tous les participants pour avoir contribué à l'avancement des connaissances scientifiques.



## INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du programme de troisième cycle en sciences de l'éducation, option andragogie, en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D). Nous nous intéressons ici aux innovations pédagogiques utilisées par les enseignants à l'Université de Montréal en contexte de cultures disciplinaires. Nous entendons par innovation pédagogique tout enseignement dispensé de manières différentes de la pratique traditionnelle du cours magistral.

Trois parties explicitent notre recherche, la première partie comprend la problématique et la démarche méthodologique de la recherche, la seconde la présentation, l'analyse et la discussion des résultats et la troisième le sommaire et l'interprétation des résultats.

La partie I est composée du premier et du deuxième chapitre. Le premier consacré à la problématique s'articule d'abord autour d'une recension d'écrits scientifiques sur les éléments qui constituent notre objet d'étude avec pour but d'aboutir à notre problème de recherche. Tout au long de cette étape, nous montrons l'intérêt de cette étude. Ensuite, la formulation d'une perspective de recherche traduit notre position épistémologique et théorique de recherche.

Nous abordons le cadre contextuel de notre recherche par un état de la situation de l'université aujourd'hui et nous intéressons au soutien de l'institution universitaire à l'égard de l'innovation pédagogique. Pour notre cadre conceptuel, nous explorons la valorisation de l'enseignement puis recensons l'état d'avancement des travaux sur l'innovation pédagogique à l'université. Enfin, notre cadre d'investigation présente une expertise pédagogique partagée dans un contexte de cultures disciplinaires. En conclusion de cette partie, nous aboutissons à nos objectifs de recherche puis précisons nos questions de recherche. Pour terminer, nous en exposons la pertinence scientifique et sociale.

Le chapitre deux, dédié à la démarche méthodologique de la recherche, décrit la manière déployée pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous explicitons nos choix méthodologiques et exposons le contexte particulier de notre territoire de recherche. Ensuite, nous présentons les participants à l'étude, détaillons la procédure de la collecte des données et décrivons la méthode d'analyse. Pour conclure, nous partageons nos préoccupations en matière de précautions éthiques.

La partie II de la thèse se scinde en sept parties. La première présente les résultats bruts du traitement des données collectées et les autres parties exposent l'analyse et la discussion des résultats sur les innovations pédagogiques à l'Université de Montréal, ces innovations pédagogiques en contexte de culture disciplinaire et ces innovations pédagogiques soutenues par l'expertise dans l'enseignement au sein d'une université fortement engagée en recherche.

Finalement, la partie III se compose de deux parties. La première apporte un sommaire et une interprétation des résultats qui dévoilent les paramètres émergents de l'innovation pédagogique à l'Université de Montréal et la seconde présente une conclusion générale qui propose quelques pistes de recherche et précise la portée de nos résultats. Nous terminons en énonçant les forces et limites de notre recherche.

## **PARTIE I. PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

## **CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE**

L'objectif de ce premier chapitre consiste à formuler le problème que nous souhaitons étudier, à montrer l'intérêt d'une recherche explorant les innovations pédagogiques utilisées en contexte universitaire centré sur la recherche en fonction de la culture disciplinaire et à formuler notre perspective et nos questions de recherche.

Le premier chapitre comprend quatre sections. La première (1.1) évoque notre cadre contextuel, l'université à la recherche d'un changement effectif. La section suivante (1.2) présente notre cadre conceptuel, une définition exploratoire de l'innovation pédagogique. La troisième (1.3) expose notre cadre d'investigation, l'expertise pédagogique partagée dans un contexte de culture disciplinaire. La quatrième section (1.4) précise nos objectifs et questions de recherche et leur pertinence.

Nous discutons les raisons qui nous ont amenée à nous intéresser aux innovations pédagogiques et évaluons l'état des connaissances en matière de pratiques et de recherches dans le domaine de l'innovation pédagogique. Nous expliquons ensuite les concepts de valorisation de l'enseignement universitaire ainsi que le contexte des différentes cultures disciplinaires qu'offre l'université puis annonçons l'objectif, la question générale et les questions spécifiques de la recherche. Pour conclure, nous soutenons la pertinence sociale et scientifique de notre recherche.

### **1.1 LE CADRE CONTEXTUEL : L'UNIVERSITÉ, À LA RECHERCHE D'UN CHANGEMENT EFFECTIF**

#### **1.1.1 L'Université, un terrain fertile à l'innovation : état de la situation**

Notre intérêt pour l'innovation remonte à notre enfance où l'expression française du dix neuvièmes siècle « *Sortir des sentiers battus* » gravait en nous comme une incitation à explorer des terrains inconnus et développer notre esprit critique. Cette

philosophie de vie, l'empreinte de notre éducation, guide inconsciemment encore aujourd'hui notre volonté intellectuelle et nos choix éthiques.

Lorsqu'au gré de nos études nous croisons du regard les œuvres des plus grands, il n'est pas rare de laisser nos esprits confirmer nos convictions. En effet, dans son essai politique de 1934 « *Comment je vois le monde* » (Mein Weltbild), Albert Einstein déclare : « *L'enseignement devrait être ainsi : celui qui le reçoit le recueille comme un don inestimable, mais jamais comme une contrainte pénible* ». Adeptes de cette pensée, nous voyons dans l'innovation pédagogique une possibilité de s'approcher de cet idéal.

Notre intérêt spécifique pour l'innovation pédagogique à l'université est né consécutivement à la découverte, au hasard de nos lectures, d'une étude d'ampleur nationale sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur effectuée en deux phases, une au cours de l'année 1996 et l'autre en 1998, par Hannan & Silver (2000) en Angleterre. Leur ouvrage a suffi pour nous susciter l'envie de poursuivre cette thématique sur d'autres populations avec un regard actualisé. En effet, l'étude d'Hannan & Silver (2000) se déroule aux prémices de l'université dans le monde moderne de la fin du vingtième et du début du vingt et unième siècle qui subit de nombreux bouleversements sociaux, politiques et économiques mondiaux (Dupont et Ossandon, 1994). En bref, cette institution médiévale humaine et universelle traverse depuis la fin du vingtième siècle une nouvelle crise identitaire (Neilson et Gaffield, 1986). Son autonomie est menacée tant par le financement privé de la recherche que par les sources nouvelles de construction et de diffusion des connaissances (Katz, 1986).

Aujourd'hui, où en sommes-nous ? Pour tenter de répondre à cette question, nous allons explorer le contexte universitaire actuel selon les écrits scientifiques des domaines de la sociologie, de la politique et de l'éducation. Nous souhaitons observer, à l'image d'une variation focale, les tendances actuelles d'une perspective américaine, canadienne puis québécoise. Constatant que les recherches européennes se sont peu préoccupées de la question jusqu'à tout récemment, nous avons volontairement écarté de notre cadre contextuel ce territoire. En effet, bien

qu'un article relate une crise des universités dans la communauté européenne à la fin des années quatre-vingt (Vassal, 1988) et qu'un autre s'intéresse à la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur (Stamelos, 2003), la littérature sur ce sujet demeure rare.

Troisième population du quatrième plus vaste territoire mondial selon les données 2011 de la Banque Mondiale, les États-Unis d'Amérique avec trois cent onze millions cinq cent quatre-vingt-onze mille neuf cent dix-sept (311'591'917) habitants constituent la plus grande population des pays économiquement développés. Quoi de plus légitime que de nous informer sur ce qui est internationalement considéré pour être le meilleur système d'éducation en enseignement supérieur ? Wildavsky, Kelly et Carey appellent à la réforme du système de l'enseignement supérieur américain afin de conserver leur suprématie de meneur. Entourés d'experts reconnus, Wildavsky, Kelly et Carey (2011) abordent les problématiques de l'équilibre entre les pressions de la concurrence et l'accès à l'université au plus grand nombre, de l'amélioration de la qualité et de la réduction des coûts en un contexte d'intensification de la concurrence mondiale, des défis posés par les nouvelles technologies et l'introduction de l'importante réduction du financement dans l'enseignement supérieur public. Les auteurs avouent s'être concentrés sur l'enseignement américain de premier cycle plus fragile face au contexte changeant et pour lequel le besoin d'acquisition de compétences de haut niveau augmente intensément. Ainsi, leurs travaux ne concernent pas les institutions de recherche d'élite qui, selon les auteurs, sont peu susceptibles de changer leur modèle fonctionnel, bien qu'il ne bénéficie qu'à un groupe relativement restreint d'étudiants privilégiés. Pour ce qui a trait à l'innovation, dans l'éventualité où elle se produit, elle s'avère, d'après eux, relativement modique et lente avec une carence de réel pouvoir de transformation pour atteindre un changement significatif du système éducatif.

Alors que le contexte universitaire américain donne un premier aperçu d'un impératif notable de changement dans l'enseignement supérieur de premier cycle, pour leur part, Brewer et Tierney (2011) évoquent des approches d'enseignement et d'apprentissage dépassées et très standardisées, des subventions publiques qui mettent l'accent sur les inscriptions plutôt que les résultats, les agences

d'accréditation, les organismes représentatifs et les décideurs politiques qui favorisent une préservation du *statu quo* au moyen d'une réglementation rigide et la contre-impulsion financière pour les pratiques novatrices.

Par ailleurs, Marcus (2011) réaffirme le caractère conservateur inhérent au système d'enseignement supérieur à travers une analyse détaillée de l'histoire de l'enseignement supérieur américain. Il constate que ce système n'a pas la capacité de se réformer par lui-même. Il ne pourra uniquement se réimaginer qu'à travers de graves pressions externes ou l'arrivée de nouvelles institutions qui, dénuées de carcans, ne seront pas accablées par les missions et les structures traditionnelles. Dans ce sens, Massy (2011) reconnaît que les nouveaux établissements sont plus ouverts à l'innovation, mais contrairement à Marcus, il pense que les institutions traditionnelles, incluant les universités de recherche, peuvent augmenter la productivité du corps professoral en termes d'enseignement. Par exemple, le National Center for Academic Transformation a aidé près de 100 institutions à réduire leurs dépenses et à améliorer l'apprentissage des étudiants. Massy (2011) exprime l'impératif de développer de nouveaux modèles d'organisation, d'exploiter la puissance des TIC (Technologie de l'information et de la communication) et demeure partisan d'une institution centrée sur l'enseignement.

Ehrenberg (2011) aborde la problématique de la nature changeante de la main-d'œuvre universitaire aux États-Unis. Il relève notamment la proportion décroissante des postes permanents et des postes menant à la permanence et annonce que le modèle traditionnel américain du corps professoral à temps plein et permanent ou menant à la permanence est maintenant obsolète. Néanmoins, Ehrenberg (2011) met en lumière des modèles de recrutement émergents qui offrent la possibilité de développer de nouveaux schèmes de carrière au corps professoral dans le cas où les institutions sont capables de penser stratégiquement à la façon dont ils envisagent l'enseignement du premier cycle dans le futur et cela en incluant le personnel non titularisé. Ehrenberg précise qu'il s'agit de réévaluer la manière dont les programmes sont enseignés ainsi que la façon dont ils sont dotés et de se concentrer davantage sur le soutien aux étudiants. Finalement, il propose aux établissements publics des approches centrées sur l'apprentissage des étudiants, utilisées dans les

établissements à but lucratif, afin d'améliorer la rétention des étudiants et les résultats académiques.

Hentschke (2011) et Stokes (2011) décrivent à quel point les pratiques novatrices instaurées à travers les modèles organisationnels et les pratiques du secteur à but lucratif et l'adoption accrue de l'offre d'apprentissage en ligne peuvent fournir des exemples d'une innovation perturbatrice. Ces approches offrent des possibilités d'assurer de la croissance et de réduire les coûts d'inscription et, si elles sont dûment réglementées et évaluées, ont le potentiel d'apporter une valeur ajoutée significative aux étudiants à travers l'amélioration de l'apprentissage des étudiants et la diplomation. En particulier, ils précisent que ces approches sont favorables aux étudiants non traditionnels et à ceux qui cherchent des programmes flexibles et des formations professionnalisantes.

Rétrospectivement, toujours aux États-Unis, un essai de grande envergure s'est concrétisé en 2007 par la création d'une nouvelle université publique, l'Université du Minnesota à Rochester<sup>1</sup>, un modèle exemplaire qui combine : « *le meilleur des deux mondes - le genre d'innovation qui se déroule dans le secteur public attaché à des valeurs et des buts publics*<sup>2</sup> » (Carey, 2011, p. 225). Cet établissement de concept novateur, certes créé de toutes pièces sans transformation d'installations existantes, a évincé les formes et les pratiques organisationnelles traditionnelles et coûteuses, comme les départements universitaires par exemple. Elle a adopté une approche centrée sur l'étudiant dès le premier cycle d'enseignement qui intègre l'utilisation créative de la technologie, le cadre des infrastructures de l'ensemble du système d'état et utilise efficacement les résultats de l'apprentissage des étudiants.

Pour conclure notre exploration du contexte universitaire actuel aux États-Unis, nous observons des problèmes structurels profonds solidement installés dans l'enseignement supérieur américain de premier cycle qui se révèlent des obstacles importants à l'innovation. L'exemple de l'innovation de l'Université du Minnesota à Rochester est intéressant, instructif, et amorce une potentialité non négligeable, mais

---

<sup>1</sup> University of Minnesota-Rochester.

<sup>2</sup> Traduction de l'anglais: "*combine the best of both worlds - the kind of innovation happening in the public sector wedded to public values and purpose*".



une mise à l'échelle plus vaste dans le système éducatif d'une telle initiative demeure un considérable défi, d'autant plus que l'enseignement supérieur public américain est principalement financé et accrédité au niveau régional et que ce système est extrêmement diversifié. Nous proposons de nous diriger maintenant plus au nord du continent pour nous rapprocher plus précisément de notre contexte général de recherche, le Canada.

Trente-septième population du deuxième plus vaste territoire mondial selon les données de la Banque Mondiale (2011), le Canada, avec trente-quatre millions quatre cent quatre-vingt-deux mille sept cent soixante-dix-neuf (34'482'779) habitants, représente à peine plus de onze pour cent (11,07 %) de la population américaine. À l'instar des États-Unis d'Amérique, une question s'impose : quel est l'état de l'institution universitaire au Canada aujourd'hui ? Adoptons à présent cette nouvelle perspective. En 2007, s'inspirant de leurs travaux de recherche, de leurs expériences personnelles ainsi que de leurs entrevues tant avec des étudiants que des professeurs, des administrateurs et des chercheurs, Côté et Allahar<sup>3</sup> rédigent un premier ouvrage « *La tour de papier. L'université, mais à quel prix ?* » (Côté et Allahar, 2007<sup>4</sup>) qui s'intéresse aux malaises qui affligent le système universitaire canadien. Les auteurs constatent déjà l'évolution du système d'éducation en une entreprise commerciale. Plus récemment, Côté et Allahar (2011) signent une étude qui démontre l'hiératisme dysfonctionnel de l'université, celui de l'abaissement de l'enseignement supérieur par une montée des universités d'entreprise et la chute de l'éducation libérale (Newman, 1968). Dans leur ouvrage, Côté et Allahar (2011) explorent « l'idée de l'université » subvertie et les forces qui ont engendré la dérive de la mission de ces institutions. Côté et Allahar (2011) connectent la corporatisation des universités à une série de questions litigieuses dans l'enseignement supérieur, des normes réduites aux grades gonflés par un déclin général des sciences humaines, des sciences sociales et des sciences naturelles. L'abaissement de l'enseignement supérieur met en lumière un décalage fondamental entre les décideurs politiques qui ignorent la réalité des salles de classe modernes, et les enseignants universitaires, peu informés, qui doivent mettre en œuvre les politiques éducatives sur une base

---

<sup>3</sup> Professeurs en Sociologie à l'Université de Western en Ontario.

<sup>4</sup> Traduction Ayoub, C., 2010.

quotidienne. Côté et Allahar (2011) exposent également les idées fausses que se font les parties prenantes de la culture actuelle de désengagement académique et du pouvoir supposé des nouvelles technologies pour motiver les étudiants. Les auteurs expriment clairement leur souhait de relancer l'éducation libérale en naufrage.

Ce constat généraliste, probablement lié au fait que l'éducation postsecondaire canadienne reste une responsabilité des gouvernements provinciaux et territoriaux, dépeint une particularité de territorialité fédérale propre au système en lui-même et qui nous invite à plus amplement analyser ci-après le ministère qui nous intéresse plus particulièrement, les territoires et régions du Québec (Canada, 2013).

Avec moins de huit millions<sup>5</sup> d'habitants en 2011, selon les Statistiques du Gouvernement du Québec (2013), et une distinction linguistique minoritairement francophone au milieu de voisins anglophones constitués des provinces canadiennes et des États-Unis, le Québec, respectueux de sa propre identité, conjugue l'esprit de grandeur nord-américain de ses institutions et les orientations francophiles de sa culture. Ceci exposé, qu'en est-il du contexte universitaire québécois ? Pour affiner notre recension d'écrits avec une perspective francophone de l'université, Baillargeon édite un essai libre nommé « *Je ne suis pas une PME, Plaidoyer pour une université publique* » (Baillargeon, 2011). Il s'intéresse à l'institution publique, l'université québécoise en mutation, et souligne qu'elle est fréquemment sous le contrôle d'intérêts financiers privés. L'auteur décrit l'étudiant se métamorphosant en client et les résultats de sa recherche considérés comme autant de produits. Ainsi, l'autopsie de l'université d'aujourd'hui, que Baillargeon (2011) considère comme une catastrophe, confirme que cette institution se gère comme une entreprise et implique que l'objet d'étude s'établisse désormais parce qu'il est financé et non plus parce qu'il s'avère être un intérêt pertinent de recherche.

Sous le même angle, Martin et Ouellet (2011) signent ensemble un ouvrage intitulé « *Université Inc.* » qui dénonce l'élite politique québécoise qui, selon leur étude, cherche à effectuer, à l'aide de la population trompée par des discours erronés, un détournement de l'université à des fins mercantiles.

---

<sup>5</sup> 7'977'989.

L'université québécoise est un contexte dans lequel nous ressentons un malaise partagé par les professeurs et les universitaires du monde de la sociologie, de la politique et de l'éducation. Ils sont rejoints à présent par les acteurs du milieu de l'enseignement, la population, les jeunes et les politiques.

En effet, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST, 2013) a organisé un sommet sur l'enseignement supérieur qui s'est tenu les 25 et 26 février 2013 à Montréal. Nous relevons la pertinence des quatre thématiques des rencontres préparatoires, problématiques citées à maintes reprises dans le texte ci-dessus, qui portaient sur 1). la qualité de l'enseignement supérieur, 2). l'accessibilité et la participation aux études supérieures, 3). la gouvernance et le financement des universités et 4). la contribution des établissements et de la recherche au développement de l'ensemble du Québec.

Nous observons aujourd'hui une université fragilisée et déstabilisée, partagée entre ses formes et pratiques organisationnelles traditionnelles et les nombreuses pressions subies qui la forcent au changement. Un changement effectif, souhaité par les acteurs politiques et guidé par le monde scientifique qui implique des réflexions, de la créativité, de l'innovation, des essais et des projets pilotes qui seront l'objet d'études puis peut-être des pratiques exemplaires. Rétrospectivement, dès la fin du vingtième siècle, un besoin pressant de recherche sur le thème de l'enseignement universitaire naît (Rege Colet et Romainville, 2006).

Subséquent, le concept d'innovation s'impose au monde de la recherche universitaire par le biais d'organismes de financement comme la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI) créée en 1997 par le gouvernement du Canada. Cet organisme a pour but de favoriser la capacité à mener des projets de recherche et de développement technologique de calibre mondial dont profitent les Canadiens. La Fondation canadienne pour l'innovation investit dans des installations et de l'équipement de pointe permettant aux universités, aux collèges, aux hôpitaux de recherche et aux établissements de recherche à but non lucratif d'attirer et de retenir les meilleurs talents, de préparer la prochaine génération de chercheurs, d'appuyer

l'innovation dans le secteur privé et de créer des emplois. Il s'agit de renforcer la position du Canada dans l'économie du savoir. En 2002, la Fondation canadienne pour l'innovation annonce la plus importante contribution de financement dans le soutien à la recherche d'excellence dans l'histoire du Canada (FCI, 2013). Cet établissement est un élément clé de la stratégie du gouvernement du Canada pour se positionner parmi les nations les plus novatrices. Nous relevons ici une démarche propice à l'innovation mise en place au niveau politique avec une volonté claire d'atteindre l'excellence en matière d'innovation.

L'université actuelle s'adapte et s'oriente vers un enseignement centré sur l'étudiant. Le cadre contextuel de l'université d'aujourd'hui, invite et présuppose de l'innovation organisationnelle et pédagogique afin d'atteindre le changement effectif recherché. Ainsi, les innovations organisationnelles et pédagogiques sont au centre des préoccupations de tous les acteurs de l'enseignement supérieur.

### **1.1.2 Les programmes d'appui à la pratique enseignante à l'Université : un tour d'horizon**

L'enseignement universitaire demeure un des rares métiers qui ne nécessite pas de formation pour l'exercer. Selon les traditions et la culture académique, hormis l'obligation d'un doctorat qui confirme la qualification dans la matière de recherche enseignée, généralement, l'institution ne requiert aucune exigence minimum en matière de qualification d'enseignement, de compétences pédagogiques, de communication, d'évaluation, de supervision, etc. Faute d'une grande volonté et curiosité dirigeant le professeur à s'inscrire dans un cours spécifiquement dédié à la pratique de l'enseignement supérieur, il est peu probable qu'un enseignant universitaire trouve le temps d'aborder une réflexion sur sa conception de l'acte d'enseigner ou de lancer un regard sur les innovations pédagogiques et alternatives potentielles susceptibles d'améliorer son enseignement. Vraisemblablement, le professeur, récompensé de s'être fidèlement conformé aux valeurs et visions des protagonistes universitaires, n'a sans nul doute aucun avantage à s'écarter de la trajectoire universitaire traditionaliste. Le postulat étant qu'un excellent chercheur ne peut être qu'un bon enseignant et que ce sont les étudiants qui ne savent pas

mesurer, à sa juste valeur, la qualité de son enseignement. Il demeure ainsi que ce sont ces croyances qui façonnent l'environnement académique comme le relèvent notamment Fox (1983) et Loiola et Tardif (2001).

Ceci étant, nous notons un léger changement sur la considération du métier de professeur-chercheur. Le recrutement des professeurs est décentralisé aux unités qui formulent les affichages de postes et incluent de plus en plus d'exigences de qualités relatives à l'enseignement. Ainsi, les nouveaux professeurs reçoivent à l'Université de Montréal, depuis plus de dix ans, une invitation à suivre des formations pédagogiques. Nous ne sommes pas sans savoir aujourd'hui qu'enseigner à l'université est une occupation qui s'apprend (Donnay et Romainville, 1996) et que les compétences de l'enseignant universitaire se construisent et se développent, entre autres, avec la pratique. L'étude de Piot (2008) sur leurs constructions nous explique que les compétences s'articulent autour de deux points, les « *savoirs pratiques* » ou « *savoirs d'action* » que les intervenants utilisent en classe pour faire face à l'urgence et l'incertitude des situations réelles. C'est dans l'action et auprès des étudiants que les professeurs construisent leurs compétences. L'auteur précise que

*« cette configuration distingue les compétences des métiers de l'enseignement, où la dimension herméneutique des dynamiques des situations d'enseignement-apprentissage concerne des interactions humaines complexes non anticipées de manière systématique, des compétences requises pour le travail de transformation de la matière inerte. »* (p. 108).

En conséquence de leurs travaux sur les conceptions éducatives des professeurs novices en regard de l'enseignement et de l'apprentissage, Loiola et Tardif (2001) défendent l'approche innovatrice de la pratique réflexive en lieu et place du modèle transmissif de connaissances. Knight (2002) les rejoint lorsqu'il nous interpelle sur la pertinence des programmes de formation traditionnels basés principalement sur le modèle transmissif de connaissances. Contradictoire aux théories de l'apprentissage, ce modèle omet de considérer la valeur de l'expérience, des approches informelles et des interactions menées dans un groupe de praticiens.

Knight (2002) prône la diversité de méthodes, recommande le conseil pédagogique auprès des groupes de praticiens et le mentorat. Ainsi, certaines universités

s'engagent pour promouvoir et soutenir des projets novateurs en pédagogie. De nombreuses universités anglo-saxonnes et canadiennes mettent à disposition des fonds d'initiatives pédagogiques dont l'objectif est de financer la mise en place d'innovations pédagogiques (Weimer et Lenz, 1991).

Les fonds de soutien à l'innovation pédagogique visent à améliorer la qualité de la formation universitaire, à valoriser la dimension « enseignement » du travail universitaire, à travers le soutien des professeurs qui souhaitent innover dans leur pratique d'enseignement et développer leurs connaissances dans le domaine tout en contribuant à de meilleures conditions d'apprentissage des étudiants et en suscitant la pratique réflexive en matière d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'université.

Les travaux de recherche de Paul et Frenay (2003) sur les fonds de soutien à l'innovation pédagogique révèlent que l'engagement dans de tels projets possède un impact positif sur la constitution de réseaux d'enseignants sensibles aux questions pédagogiques, car les professeurs ressentent un contexte analogue et opportun aux échanges. L'effet du projet est différent selon la discipline. Par exemple, la perception de l'impact pour les enseignants du domaine des sciences médicales s'inscrit plus chez eux à travers une occasion opportune de créer des réseaux d'enseignants que pour les professeurs des sciences et des sciences humaines.

Les centres de soutien à l'enseignement pédagogique se sont d'abord développés dans les universités anglophones (Weimer et Lenz, 1991), mais se trouvent, aujourd'hui, largement généralisés au sein des établissements universitaires. Nous vous proposons un tour d'horizon pour explorer les orientations prises par ces programmes d'appui à la pratique enseignante dans les universités francophones européennes et québécoises.

Leur mission s'inscrit principalement dans une volonté de valoriser l'enseignement et de mettre à la disposition des professeurs des compétences et des ressources leur permettant de réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement afin de favoriser des apprentissages de qualité aux étudiants. Ces programmes d'appui à la pratique

enseignante souhaitent apporter un soutien à l'ensemble des membres de la communauté universitaire dans l'accomplissement des tâches d'enseignement.

Il existe quatre types de soutien spécifiquement offerts à travers ces programmes dépendamment des établissements. Il s'agit notamment de la formation en pédagogie universitaire, du conseil individuel, de l'évaluation de l'enseignement et de la recherche appliquée en pédagogie.

Les programmes d'appui à la pratique enseignante cherchent à travers la formation en pédagogie universitaire à soutenir tous les auxiliaires d'enseignement et chargés de cours ou professeurs. Le conseil individuel permet à un conseiller pédagogique du programme d'appui à la pratique enseignante d'assister un professeur selon ses propres besoins spécifiques et de traiter un cas d'enseignement particulier. Les centres de soutien pédagogique proposent également une évaluation de l'enseignement qui permet au professeur qui le désire d'obtenir une évaluation externe de son enseignement. Ces deux derniers types de soutien permettent d'instaurer une pratique réflexive de l'enseignant sur sa pratique avec le conseiller pédagogique et de l'améliorer. Pour terminer, certains centres de soutien à l'enseignement comme celui de l'Université de Lausanne (CSE UNIL, 2013) en Suisse effectuent, en plus des trois autres types de soutien, de la recherche appliquée en pédagogie universitaire.

Nous notons des différences d'orientations entre les différents centres de soutien à l'enseignement. Par exemple, le Bureau des services pédagogiques (BSP) de l'Université Laval met l'accent sur 1). des services d'évaluation de l'enseignement, de formation à distance, de pédagogie universitaire, de production multimédia et de systèmes technopédagogiques, 2). la valorisation de l'enseignement par de l'aide financière au développement pédagogique, un comité de valorisation de l'enseignement et des concours, prix et distinction en enseignement et 3). des activités de perfectionnement et des conférences.

Le Service de Pédagogie Universitaire de l'Université de Namur en Belgique fait sa priorité de l'information sur le développement de la pédagogie universitaire, la

conception et l'évaluation de dispositifs pédagogiques innovants et publie la Revue interne de pédagogie universitaire (RESEAU). Sont aussi disponibles, une aide à la conception de support d'enseignement, un conseil à propos des techniques de gestion des groupes, une aide à l'évaluation des apprentissages des étudiants, un accompagnement d'innovations pédagogiques (individuelles, départementales, facultaires), une observation des stratégies didactiques, une évaluation de l'enseignement par les étudiants, une coordination de projets pédagogiques institutionnels, de l'information, de la formation, du conseil et soutien à la conception et à la réalisation de produits et des dispositifs pédagogiques ayant recours aux TIC.

Le Service de soutien pédagogique et technologique de l'Université du Québec se concentre sur le développement des systèmes d'information, le soutien pédagogique et multimédia et le soutien technique et réseautique avec pour mandat supplémentaire de faciliter l'accès aux technologies à l'ensemble de la communauté universitaire afin d'optimiser l'efficacité et l'autonomie des personnes reliées aux activités d'enseignement, de recherche et de gestion de l'université. Le Service de soutien pédagogique et technologique de l'Université de Québec met aussi à la disposition des étudiants des micro-ordinateurs répartis dans une douzaine de locaux et un laboratoire de production multimédia, leur donnant accès aux serveurs centraux pour des besoins spécifiques, un service de dépannage et un portail personnalisé qui leur permet d'effectuer directement des transactions dans leur dossier universitaire. Nous observons que l'Université du Québec concentre son soutien pédagogique sur les innovations technologiques.

En matière de soutien à la pratique enseignante, l'Université de Montréal vient d'instaurer « *Les Services de soutien à l'enseignement* » (SSE) qui réunissent le « *Centre d'études et de formation en enseignement supérieur* » (CEFES), le « *Bureau d'évaluation de l'enseignement et des programmes d'études* » (BEEPE) et le « *Bureau de l'environnement numérique d'apprentissage* » (BENA). Le CEFES a pour mandat de promouvoir et favoriser la compétence en enseignement universitaire et de permettre l'étude, la réflexion et la formation des enseignants. Le CEFES soutient également des modifications ou créations de programmes en offrant les services de leurs conseillers pédagogiques aux équipes enseignantes engagées dans un tel



processus. Le CEFES considère que l'innovation ne se limite pas à l'intégration des TIC et peut aussi prendre d'autres formes, par exemple, la dynamisation de l'enseignement magistral en présentiel, l'apprentissage en milieu de travail, etc. De son côté, le BEEPE a pour mission de coordonner les activités d'évaluation de l'enseignement et le BENA se charge d'offrir un support aux professeurs qui utilisent les nouvelles technologies en les accompagnant dans l'utilisation des environnements numériques d'apprentissage et l'offre de formation à distance. Le BENA montre un réel intérêt pour le développement d'innovations technopédagogiques et propose trois initiatives institutionnelles : le fonds d'initiatives pédagogiques et d'environnement numérique d'apprentissage, piloté par le bureau du Provost, le service d'accompagnement de projets pédagogiques du BENA et l'expérimentation et le pilotage des nouvelles technologies pour l'environnement numérique d'apprentissage.

À l'Université de Montréal, certaines facultés ont créé leur propre programme d'appui spécialisé dans leur pratique enseignante. La faculté de médecine de l'Université de Montréal se distingue grâce à son « *Centre de pédagogie appliquée aux sciences de la santé* » (CPASS) qui a la mission « *d'initier, de stimuler et de soutenir le développement des compétences des professionnels de la santé, dans un continuum de formation, en partenariat avec le patient et ses proches et en réponse aux besoins de la société* » (Le Bulletin du CPASS 1<sup>er</sup> numéro, 2012) avec pour ambition un impact significatif sur la qualité des pratiques pédagogiques en sciences de la santé. Le CPASS prône l'innovation pédagogique qu'elle soit technologique ou non. Aussi, la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal se démarque elle, depuis 2007, par son « *Centre d'innovation en formation infirmière* » (CIFI) qui a pour mission centrale de développer, d'évaluer et de diffuser des innovations pour l'enseignement et l'apprentissage.

Ainsi, les programmes d'appui à la pratique enseignante font partie du paysage universitaire et se positionnent pour une valorisation de l'enseignement, un soutien pédagogique aux professeurs et un tremplin pour l'innovation pédagogique.

## 1.2 LE CADRE CONCEPTUEL DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

### 1.2.1 La valorisation de l'enseignement, un fondement de l'innovation pédagogique

Valoriser trouve son étymologie dans le mot latin *valor*. Il s'agit d'augmenter la valeur de quelque chose ou d'attribuer de la valeur à quelque chose. Dans le cadre de la valorisation de l'enseignement à l'université, la Commission Dion au Québec s'interroge la première sur la qualité insatisfaisante de l'enseignement relatée par les étudiants. En découle un rapport qui s'intéresse aux « *Divers moyens de valorisation des professeurs reconnus pour la qualité de leur enseignement* » (Parents et Lessard, 1979). Le rapport de la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités (2004) relève qu'en plus des défis de la mondialisation, de la concurrence, de l'internationalisation et de l'excellence auxquels elles se trouvent confrontées, les universités doivent aussi bien former une main-d'œuvre qualifiée que proposer un havre propice à la recherche et la création. Il semble indispensable pour les institutions universitaires d'instaurer une stratégie de reconnaissance, la valorisation de l'enseignement, encourageant et récompensant les professeurs impliqués dans les activités d'enseignement pour atteindre un objectif de rééquilibrage entre l'enseignement et la recherche. La valorisation de l'enseignement universitaire compte quelques études qui mettent en lumière la préoccupation du milieu universitaire par rapport à la place que tiennent l'enseignement et sa valorisation. Nous citons par exemple, un bilan des services de pédagogie universitaire (Boulet, 1987) ou encore un rapport pointant la supériorité des études publiées sur la carrière des professeurs au détriment de celles qui s'intéressent à la qualité de l'enseignement (Smith, 1991). Nous pensons judicieux d'y considérer ces deux sens. D'une part, cette valorisation est un processus « *dont la raison d'être est l'amélioration de la qualité de la formation des étudiants par l'intermédiaire de l'amélioration de la qualité de l'enseignement* » (École polytechnique de l'Université de Montréal, 2002, p.10) et, d'autre part, un résultat qu'il convient d'en concéder les mérites à ce même processus. Ainsi, nous pouvons reprendre la définition d'un processus qui s'articule autour d'un aspect statique : « *la première réfère aux activités de soutien pédagogique offertes aux professeurs* » et d'un aspect dynamique : « *la*

*deuxième réfère à la reconnaissance de l'importance de l'enseignement universitaire » (Hérbert, 2003).*

La valorisation de l'enseignement à l'université s'articule autour de programmes d'appui au développement pédagogique, de concours de Prix d'excellence en enseignement, de l'évaluation de l'enseignement, de technologie, de services de soutien pédagogique ou de colloques pédagogiques (Picard et Torkia, 2007).

Les travaux de recherche de Ganesan, Edmonds et Spector (2002), Goodyear (2002) et Knight et Trowler (2001) montrent que la constitution d'un climat propice à l'enseignement et l'apprentissage dépend des politiques institutionnelles et du leadership académique. La volonté de l'institution universitaire de valoriser l'enseignement s'inscrit dans la proportion octroyée à l'enseignement dans les dossiers d'obtention d'une promotion ou d'une permanence (Hérbert, 2003).

L'orientation de la politique éducative de l'établissement universitaire dans lequel enseigne le professeur possède un rôle important dans le développement des innovateurs pédagogiques (Hannan, 2005). En effet, l'innovation pédagogique est uniquement récompensée dans les institutions qui placent l'apprentissage de leurs étudiants comme une priorité (ibidem).

Rice et Austin (1990) confirment que l'attitude, la perception et l'engagement de l'enseignant s'établissent en fonction de l'environnement institutionnel. Ainsi, l'environnement institutionnel se révèle majeur dans la création d'un climat favorable à l'apprentissage et l'enseignement puis détermine le degré d'investissement des professeurs dans leur enseignement.

Dans les universités où les activités de recherche détiennent une place primordiale, la politique éducative de l'établissement universitaire peut influencer l'importance accordée à l'enseignement (Guyot et Bonami, 2000). Nous trouvons dans la littérature scientifique quelques recherches et méta analyses qui s'intéressent au rapport entre enseignement et recherche. Des vifs débats des années 1990, apparaissent deux thèses dichotomiques qui s'expriment simplement par compatibilité ou à l'inverse

incompatibilité (Clark, 1997). D'emblée, nous relevons que la théorie selon laquelle l'enseignement et la recherche forment ensemble le noyau des activités universitaires est vivement contestée (Henkel, 2004). Effectivement, la littérature nous permet de relever que ce questionnement découle des acteurs de la politique de l'enseignement supérieur, de la science, mais également des sociologues qui analysent les forces internes et externes qui séparent ces activités.

Une première recherche effectuée au sein d'universités australiennes montre qu'il n'existe statistiquement pas de corrélation significative entre les performances des universitaires en matière de recherche et les performances des universitaires en matière d'enseignement (Ramsden et Moses, 1992). En second, une méta analyse regroupant de multiples modèles explicatifs de la relation entre l'enseignement et la recherche de cinquante-huit études empiriques ajoute qu'aucune corrélation statistiquement significative entre les qualités d'un enseignant et celle d'un chercheur n'est décelée (Hattie et March, 1996). Les auteurs déclarent : « *Nous devons conclure que la croyance commune selon laquelle recherche et enseignement sont liés de façon inextricable constitue un mythe persistant. Au mieux, recherche et enseignement ne sont que faiblement reliés* » (ibidem, p. 529). Cette conclusion est renforcée par d'autres recherches empiriques par exemple celle de Lindsay et al. (2002).

Nous notons qu'une nuance est apportée par une étude qualitative, réalisée à l'aide d'entrevues, qui met en lumière que les professeurs d'université croient que leurs travaux de recherche influencent leur enseignement et que leurs activités d'enseignement ont un effet positif sur leur recherche (Smeby, 1998). Par ailleurs, ils trouvent la recherche plus importante pour l'enseignement que l'inverse. Finalement, nous relevons le point de vue pertinent de Barnett (2003) qui s'interroge sur la stratégie qui consiste à relier deux activités qui possèdent tant de différences idéologiques.

Alors que controverses et tensions entre l'enseignement et la recherche noircissent le tableau de l'université centrée sur la recherche, quelques auteurs annoncent une « *mutation civilisationnelle profonde* » (Baillargeon, 2011, p. 10) ou encore une

« *seconde révolution académique* » (Etzkowitz, 2001) transformant le rôle de l'université dans la société. En nous remémorant les thématiques des rencontres préparatoires du Sommet sur l'enseignement supérieur de Montréal en février 2013 à l'initiative du Ministère de l'enseignement supérieur détaillé plus haut, nous rejoignons ici les auteurs dans leurs préconisations civilisationnelles et académiques qui recourent aujourd'hui les préoccupations d'hier.

Cette révolution entrepreneuriale engendre une nouvelle conception tant de la recherche que de l'enseignement, confrontée à des exigences inédites justifiées par des impératifs de marché. Il devient d'ailleurs ardu de définir ce qui est entendu par le mot « *recherche* ». Selon Jonghe (2005, p. 70), ce terme : « *recouvre souvent divers types de travaux* ». L'auteure relève également que : « *la priorité est maintenant donnée plutôt à l'acquisition qu'à l'enseignement de savoirs* » et confie que la recherche fait l'objet de critiques, car les besoins de formation de la société se trouvent négligés.

Nous comprenons de cette recension d'écrits que la conciliation des activités de recherche et d'enseignement, sans dissociation d'importance, demeure le défi majeur des professeurs d'université et requiert de leur part une reconnaissance de la complexité de leur profession d'enseignant-chercheur qui se décline en un double mandat où les programmes offerts par les universités forment des chercheurs et encouragent concomitamment l'excellence dans l'enseignement. Selon Rege Colet : « *Les autorités académiques préconisent la formation au savoir enseigner* » (2006, p. 2).

L'université engendre des défis importants à l'enseignant universitaire dans l'exercice de sa fonction (Boyer, Altbach et Whitelaw, 1994 ; Evans, 1999 ; Everett et Entekin, 1994 ; Fisher, 1994 et Ramsden, 1998). Nous relevons le classement académique mondial des universités qui a instauré une comparaison entre les universités et appelle à la performance et la compétition avec des critères et coefficients définis par les classements académiques internationaux des universités, notamment l' Academic Ranking of World Universities (ARWU) qui destine seulement dix pour cent de leur évaluation à la qualité de l'enseignement. Dans ce contexte, l'enseignement est relégué au second plan. Aux fins de reconnaissance sociale et académique, les

pressions provoquées par ce facteur économique poussent les professeurs universitaires à s'investir massivement dans leurs activités de recherche et de publications bien qu'il leur soit aussi attendu un investissement dans leurs activités d'enseignement. Les professeurs qui s'engagent de manière significative dans leurs activités d'enseignement obtiennent peu de reconnaissance en retour de leur investissement.

Nous constatons que l'institution universitaire vit de nos jours une mutation de sa pratique enseignante. Nous soulignons la relation dichotomique entre recherche et enseignement à l'université et décelons une prépondérance en faveur de la recherche par rapport aux activités d'enseignement et une volonté du maintien de la qualité de l'enseignement supérieur par sa valorisation.

Que font les universités pour préserver la qualité de leurs activités d'enseignement ? Premièrement, elles apportent un soutien à travers les programmes d'appui à la pratique enseignante qui offre conseil et support à l'ensemble du personnel et dispense des formations aux auxiliaires d'enseignement, chargés de cours et nouveaux professeurs afin de permettre la qualité de l'enseignement.

Ensuite les universités récompensent les professeurs à l'université. À l'Université de Montréal, par exemple, le vice-rectorat aux études propose un concours annuel des prix d'excellence en enseignement afin de souligner tout particulièrement le travail remarquable de certains enseignants universitaires. Dans le cadre du concours 2013, des prix sont offerts dans les catégories suivantes : Le Prix d'excellence en enseignement aux professeurs au nombre de 4 prix de 4000 \$, le Prix d'excellence en enseignement aux chargés de cours (incluant les superviseurs de stage, les chargés de formation pratique et les chargés de clinique) au nombre de 3 prix de 4000 \$, le Prix d'excellence en enseignement aux doctorants et aux stagiaires postdoctoraux chargés de cours au nombre de 1 prix de 4000 \$, le Prix d'excellence pour l'innovation pédagogique au nombre de 2 prix de 4000 \$ et le Prix d'excellence aux auxiliaires d'enseignement au nombre de 1 prix de 1000 \$. Il s'agit de valoriser et d'encourager les activités d'enseignement, le travail des professeurs jugé sur leur compétence, la maîtrise de leur discipline et l'utilisation d'innovations pédagogiques.

Finalement, les universités contribuent au développement de l'activité d'enseignement par des fonds octroyés dans le but de soutenir le développement pédagogique, l'amélioration de la qualité des programmes et des formations ainsi que la valorisation de l'enseignement (Lessard, 2007). Dans certaines universités, comme à l'Université de Lausanne, en Suisse, des fonds sont spécifiquement dédiés à l'innovation pédagogique.

La tendance aujourd'hui se résume en trois actions concrètes : soutenir, récompenser et développer les activités d'enseignement. Elles ont également pour but de valoriser les innovations pédagogiques.

Dans ce sens et en considération des éléments de notre cadre contextuel puis la valorisation de l'enseignement, nous souhaitons comprendre la dynamique de production des innovations pédagogiques dans une université de recherche. Nous sommes interpellée par l'engagement que déploient les professeurs qui travaillent assidûment à l'amélioration de leur enseignement en dépit des contraintes observées et de la moindre reconnaissance que cela engendre dans les universités centrées sur la recherche. Selon les travaux de recherche de Pelletier (2009), l'innovation pédagogique se révèle être une des solutions apportées face aux pressions exercées sur les universités. Ainsi, notre volonté d'affiner notre cadre conceptuel nous amène logiquement à la recherche d'une définition exploratoire de l'innovation pédagogique que nous poursuivons ci-après.

### **1.2.2 L'innovation pédagogique : une définition exploratoire**

#### **Définition de l'innovation pédagogique**

L'innovation est principalement associée à la science pure ou à la technologie et son terme s'est particulièrement généralisé pour y désigner le progrès technologique. Toutefois, l'innovation pédagogique revêt bien d'autres dimensions. Dans ce contexte, il demeure, sans aucun doute, complexe d'établir une définition de l'innovation

pédagogique. Néanmoins, des chercheurs (Béchar, 2000 ; Pelletier, 2001 ; Huberman, 1973 ; Cros, 2007 ; Adamczewski, 1996) ont travaillé sur ce concept pour tenter de le définir.

Le terme « *innovation* » s'apparente, au sens littéral du terme, à ceux d'ajustement, amélioration, développement, étude/projet pilote, expérimentation, voire modernisation, réforme ou renouveau. L'innovation pédagogique peut aussi s'appeler innovation scolaire, en éducation ou en formation. L'innovation pédagogique appelle à un changement positif mesuré et durable avec une fréquence ponctuelle.

Selon Béchar (2000), l'innovation pédagogique correspond à un changement qu'il définit comme,

*« une activité délibérée qui cherche à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. »* (p. 3),

qu'il étoffe plus tard par :

*« En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs. »* (Béchar et Pelletier, 2001, p. 133).

Cros (2001) rejoint la notion du changement de Béchar (2000), mais considère qu'innovation et réforme sont proches et engendrent le changement et précise que l'innovation découle d'une intention et génère des actions dont l'objectif est de changer voir modifier une situation ou une pratique, à partir d'un constat de déficience, d'inadéquation ou de mécontentement par rapport aux objectifs fixés.

Pour Huberman (1973), l'innovation pédagogique est : « *une amélioration mesurable délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment* » (p. 7). Il s'agit ici de mettre en place, de faire accepter et d'utiliser largement un changement qui doit durer sans perdre ses caractéristiques initiales.

L'innovation réside dans l'intégration d'un dispositif institutionnel, d'une méthode, d'un processus, d'une technologie, etc. transférée, importée, empruntée d'ailleurs (Cros et Adamczewski, 1996 ; Cros, 2001 ; Béchar, 2001). C'est également la perception



d'un fait nouveau par les acteurs d'un système préalablement bien établi (Rogers et Shoemaker, 1971).

L'innovation,

*« Il s'agit d'une transformation, d'un changement effectif et pas seulement l'idée ou le projet de changement. Cette transformation peut être apportée par des acteurs différents et s'effectuer à un niveau local ou global. Cette transformation devrait avoir des effets positifs (amélioration de l'efficacité du système). »* (Charlier et Peraya, 2003, p. 202).

Bien que l'innovation permette d'améliorer un état, elle ne consiste pas à la résolution de problème, mais exige de la créativité et de l'originalité (Cros, 2007). Il s'agit de créativité, d'inventivité et d'initiative à travers le renouvellement d'un dispositif institutionnel, d'une méthode ou d'un processus (Cros, 2002-2).

Finalement, l'innovation aspire à un changement positif engendré par des actions que nous ne souhaitons pas qualifier d'activité, comme le définit Béchard (2000), mais plutôt d'une création intentionnelle et précise. L'innovation engendre la performance d'un meilleur savoir, d'un « *mieux-faire* », mais aussi d'un « *mieux-être* » où sont présentes la connaissance appliquée et des attentes d'efficacité et de rentabilité (Cros et Adamczewski, 1996). Selon Béchard (2001), l'innovation entraîne un changement d'approches intellectuelles, d'attitudes et de comportements.

L'innovation pédagogique en contexte universitaire se caractérise par une action délibérée ayant pour but d'améliorer durablement l'apprentissage des étudiants universitaires. Les changements technologiques, financiers et sociaux de l'université d'aujourd'hui demandent au professeur une plus grande performance qui est évaluée par les critiques qualitatives de ses pairs et de ses étudiants.

### **La recherche dans le domaine de l'innovation pédagogique**

Nous nous intéressons maintenant à la recherche sur l'innovation pédagogique universitaire et pouvons dégager les quatre champs de recherche (Stoller, 1995) qui se partagent ce domaine. Certaines recherches préfèrent étudier des situations

d'innovations réussies ou se concentrent sur le rôle du leadership en contexte de développement d'innovations alors que d'autres analysent les caractéristiques des innovations ou les modèles théoriques.

Hannan et Silver (2000) ont largement contribué à l'apport de nouvelles connaissances sur l'innovation pédagogique en enseignement supérieur. De 1997 à 1999, ils ont effectué une recherche qualitative auprès de deux cent vingt et un (221) professeurs exerçant au sein de quinze (15) universités en Angleterre<sup>6</sup> et se sont plus particulièrement intéressés à la culture institutionnelle et aux innovateurs. Leur recherche s'est effectuée en deux phases. La première s'est concentrée sur l'expérience des innovateurs pédagogiques, c'est-à-dire les professeurs qui se sont engagés dans l'introduction de méthodes d'enseignement et d'apprentissage, nouvelles à leur situation, dans les universités où cette innovation avait clairement été intégrée. La seconde phase a impliqué des études de cas en profondeur au sein d'universités particulières afin d'évaluer les impacts de la structure, des processus et de la culture institutionnelle généralement comme étant le contexte de l'innovation.

Précédemment, Falchikov (1993) s'était penché sur les attitudes et les valeurs du corps professoral représenté par soixante professeurs d'un établissement polytechnique écossais à l'occasion d'une recherche scientifique à but élargi sur les innovations, les innovateurs et le contexte institutionnel y relatif.

Pour nous faire une idée des travaux de recherche plus récents sur l'innovation pédagogique en contexte universitaire, nous retenons les thèmes récurrents des innovateurs pédagogiques, du renouvellement ou de la révision de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, de nouveaux dispositifs ou de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

---

<sup>6</sup> Phase 1 : University of East London, University of Glasgow, Heriot-Watt University, University of Leeds, University of Lincolnshire and Humberside, Middlesex University, University of Nottingham, Oxford Brookes University, University of Plymouth, University of Portsmouth, Queen's University of Belfast, University of Salford, University of Wales-Cardiff, University of Wales College of Medicine, University of York and,

Phase 2: University of Glasgow, Middlesex University, University of Nottingham, The Open University, University of Salford.

Albero, Linard et Robin (2008) s'intéressent au parcours de quatre innovateurs universitaires qu'ils relatent dans leur ouvrage : « *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers* ». Les auteurs abordent l'innovation pédagogique selon la perspective de l'analyse comparée des récits des quatre parcours afin d'appréhender les mécanismes de l'innovation et les problèmes liés aux mutations technologiques. Les auteurs font ressortir de leur étude que l'innovation pédagogique dépend de la possibilité des innovateurs à s'engager dans une action de transformation qui possède pour eux du sens et de la capacité de l'institution universitaire à admettre l'utilité de cette action.

Albero et Carignon (2008) relatent des réflexions et stratégies conduites autour de la question de l'université numérique, des difficultés rencontrées, des attentes des acteurs et quelques recommandations. Dans leur rapport édité en France par l'Agence de Mutualisation des Universités et Établissements (AMUE), ils apportent des réponses en regard de l'intégration des supports technologiques dans la mission d'enseignement et de formation de l'AMUE sur le territoire national à travers un groupe d'universitaires investis dans l'innovation pédagogique qui témoigne de leur expérience. Les auteurs soulignent que la pression socio-économique en faveur de changements dans les modalités de formation à l'université débouche sur un nombre important d'initiatives, de réflexions et de promesses. En regard des incitations, la nécessaire évolution des missions des enseignants-chercheurs au bénéfice de la valorisation des initiatives pédagogiques et de leur réelle prise en compte dans le cadre du déroulement des carrières se confirme. Les résultats soulignent que le déploiement d'une pédagogie du numérique requiert des efforts de coopération entre les services et les acteurs aux compétences complémentaires, ainsi que la multiplication des initiatives de mutualisation. Finalement, Albero et Carignon (2008) expliquent que l'adoption par une université d'innovations pédagogiques d'une autre institution demande un travail important d'appropriation par les professeurs, notamment pour l'ajuster à leur contexte.

En ce qui concerne le renouvellement ou la révision de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, Bédard et Bécharde (2009) se concentrent sur la conception, l'implantation et la révision de l'innovation pédagogique dans l'enseignement

supérieur à travers un projet collectif préfacé par Françoise Cros avec la contribution de nombreux professeurs et chercheurs<sup>7</sup>. Bédard et Béchar (2009) concluent que le curriculum se révèle être un outil conceptuel pouvant apporter une perspective originale sur les innovations pédagogiques importantes. Ils notent également que changer nécessite un effort colossal et qu'il est ardu de définir le changement approprié, notamment dans un environnement soumis aux pressions extérieures.

Distinctement, en matière de dispositif, Raucent, Verzat et Villeneuve (2010) traitent de nouveaux dispositifs d'accompagnement établis par les professeurs pour permettre à l'étudiant de développer sa motivation, son engagement et son autonomie dans un contexte d'accompagnement des étudiants au sein d'universités françaises, belges et québécoises. Verzat (2010) met en lumière les facteurs convergents qui désignent l'accompagnement comme étant une réponse aux besoins de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui. Il s'agit du besoin socio-économique, celui de former des jeunes adultes qui seront autonomes, et le besoin d'une réforme majeure du système universitaire occidental avec pour but une réussite supérieure des étudiants lors de leur parcours académique et à leur arrivée sur le marché de l'emploi.

Finalement, pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication, Alberio, Thibault, Kess, Tolonen, Salovaara, Alfonsi et al. (2006) analysent le rôle et l'état de l'apprentissage en ligne, le « *e-learning* », dans les universités françaises, italiennes et finlandaises. Il ressort de cette étude que l'amélioration de la qualité d'apprentissage et l'accès à l'enseignement au travers de dispositifs flexibles sont à l'origine du développement de l'apprentissage en ligne. L'objectif est de permettre aux étudiants qui travaillent d'accéder à l'université et Jacquinet-Delaunay et Fichez (2008) tentent de déterminer si les technologies de l'information et de la communication forment un levier pour l'innovation en enseignement supérieur, mais découvrent que les professeurs ne perçoivent pas l'intérêt pédagogique du multimédia ce qui engendre un obstacle à son utilisation.

---

<sup>7</sup> Herman Buelens, Mieke Clement, Xiangyun Du, Joëlle Fanghanel, Annelies Gilis, Jette Holgaard, Steven Huyghe, Jean Jouquan, Annette Kolmos, Louise Langevin, Catherine Laurijssen, Lucie Mandeville, Martin X. Noël, Patrick Pelletier, Nicole Rege Colet, Lynn Taylor et Rolland Viau.

## **Les résultats de la recherche dans le domaine de l'innovation pédagogique**

Pour revenir aux découvertes permises par la recherche, Hannan et Silver (2000) dégagent trois phases qui sont des étapes fondamentales du développement de l'innovation pédagogique au sein des institutions d'enseignement supérieur : l'innovation individuelle motivée par des individus, l'innovation guidée érigée par les financements institutionnels et l'innovation dirigée pour instaurer les impératifs de l'institution universitaire ayant pour objectifs la maximisation des profits sur investissement dans les nouvelles technologies ou la promotion de l'apprentissage centré sur l'étudiant comme raison d'efficacité. Ce qui a, entre autres, permis aux chercheurs de s'intéresser à l'innovation pédagogique universitaire selon diverses perspectives.

Ainsi, Bédard et Bécharde (2009) l'ont abordé du point de vue de l'intégration d'une innovation pédagogique dans le curriculum. Selon eux, il coexiste trois caractéristiques permettant l'innovation pédagogique dans le curriculum : 1.) l'épistémologie disciplinaire, 2.) l'engagement étudiant et 3.) la culture institutionnelle. En effet, la discipline serait une porte d'entrée à l'innovation pédagogique dans le curriculum lorsqu'il s'agit du développement intellectuel de l'étudiant. Aussi, les innovations pédagogiques impliquent que les étudiants soient actifs dans leur apprentissage et leur demandent donc un engagement. Le développement d'une innovation pédagogique dans le curriculum nécessite un innovateur, des collègues, un établissement universitaire et des ressources financières qui sont liés à la culture institutionnelle dont l'importance est révélée par les travaux de Hannan et Silver (2000).

En effet, Hannan et Silver (2000) ont quant à eux étudié l'innovation pédagogique selon la voie de la culture institutionnelle. Ils découvrent que l'orientation de la politique éducative de l'établissement universitaire dans lequel enseigne le professeur joue un rôle important dans le développement des innovateurs pédagogiques. Hannan (2005) conclut, par exemple, que l'innovation se trouve être une expérience récompensée seulement dans les institutions qui placent l'apprentissage de leurs étudiants comme une priorité.

Il semble opportun de s'interroger sur la manière dont l'innovation pédagogique s'impose au sein des établissements d'enseignement supérieur. L'innovation pédagogique universitaire se traduit par une institutionnalisation des formations pédagogiques initiales et continues des professeurs universitaires et les nombreuses actions pédagogiques individuelles des enseignants. Selon Béchar (2000), le développement de pédagogies universitaires innovantes s'effectue par une institutionnalisation des formations centrées sur l'enseignement et d'une expérimentation d'innovations pédagogiques centrées sur l'apprentissage.

L'enseignement universitaire opère un changement majeur vers un enseignement qui s'oriente sur les apprentissages et les étudiants (Rege Colet et Romainville, 2006, p. 189). Il nous semble donc important d'employer les résultats obtenus par les innovateurs pédagogiques pour l'apport de connaissances nouvelles qu'ils peuvent amener aux pratiques de leurs collègues. L'enseignement universitaire se concentre sur les apprentissages et les étudiants ce qui permet à la pédagogie d'amener les compétences associées aux connaissances. D'ailleurs, selon Tardif (1997), la pédagogie ne se trouve pas dans la capacité de présentation des connaissances, mais dans le transfert de celles-ci sous forme de compétences.

Hannan et Silver (2000) ont identifié les facteurs qui favorisent l'innovation au plan individuel et institutionnel. Ils expliquent que les facteurs bénéfiques à l'innovation en enseignement et en apprentissage sont l'encouragement et le soutien de l'institution, une politique paritaire entre la recherche, l'enseignement et l'apprentissage, des collègues ou des responsables démontrant un intérêt à divulguer les résultats des innovations et des ressources financières allouées à l'innovation.

#### *Qui sont les innovateurs pédagogiques?*

Il nous semble approprié d'explorer maintenant le professeur adéquatement nommé l'innovateur pédagogique. Nous avons précédemment constaté que les innovations pédagogiques sont initiées soit de haut en bas par l'institution soit de bas en haut par les actions spontanées et souvent isolées des enseignants universitaires. Les innovateurs pédagogiques sont les professeurs qui mettent en œuvre une ou plusieurs innovations pédagogiques dans leurs enseignements. Hannan, English et

Silver (1999) relèvent, à l'occasion de leur étude, que les innovateurs pédagogiques s'inspirent de leur expérience professionnelle et professorale, mais aussi que les innovations pédagogiques influent sur leur travail de recherche.

Nous pouvons distinguer sept catégories d'innovateurs pédagogiques. Dans son étude Falchikov (1993) s'est penché sur les attitudes et les valeurs de soixante enseignants, innovateurs pédagogiques, d'un établissement polytechnique écossais. Effectivement, Falchikov les a classés en sept catégories d'intervenants : les innovateurs centrés sur l'étudiant, les innovateurs traditionalistes, les innovateurs centrés sur eux-mêmes, les innovateurs sous pression, les innovateurs seniors, les innovateurs professionnels et les innovateurs traditionalistes défensifs.

Plus en détail, les innovateurs centrés sur l'étudiant pensent qu'il leur appartient de stimuler les étudiants et de les transformer en penseurs. Les étudiants devraient accepter leur responsabilité en matière d'apprentissage et les enseignants devraient encourager les étudiants à prendre des responsabilités dans tous les domaines de leur vie. Les professeurs devraient aider à la création d'un environnement et d'un contexte éducationnel qui soutiennent et encouragent l'apprentissage. Ils espèrent que leurs étudiants aient une conception plus large de leur apprentissage que la simple prise de notes en vue de l'examen final.

De leur côté, les innovateurs traditionalistes placent l'enseignement comme le plus important rôle de leur travail. Ils apportent la connaissance et fournissent les lectures et outils adéquats aux étudiants. Pour eux, la capacité de communication est une qualité majeure du professeur et ils mettent tout en œuvre pour que leurs étudiants réussissent leurs examens. Dans le cas des innovateurs traditionalistes et contrairement aux innovateurs de la catégorie précédente, l'étudiant ne partage pas la responsabilité de l'apprentissage qui demeure au niveau de l'enseignant uniquement.

Les innovateurs centrés sur eux-mêmes indiquent que l'enthousiasme, l'imagination et la capacité à inspirer et guider les étudiants à étudier de façon autonome sont une qualité essentielle. Leur rôle se concentre sur la création d'un environnement au sein duquel l'étudiant est encouragé à atteindre la maturité. À l'opposé des deux

précédentes catégories qui estiment, respectivement, que l'étudiant ou l'enseignement est au centre de l'apprentissage, les innovateurs centrés sur eux-mêmes se concentrent sur l'instauration d'un milieu propice à l'apprentissage afin que l'étudiant y devienne indépendant.

Les innovateurs sous pression déclarent que la meilleure façon pour les étudiants d'apprendre est l'expérience en découvrant par eux-mêmes et en partageant les connaissances. Ils pensent majeur de créer un environnement et un contexte éducationnel qui soutient l'apprentissage et d'encourager les étudiants à être responsables d'eux-mêmes dans tous les domaines de leurs vies. À ces fins, ils affectionnent particulièrement l'approche par problèmes. La capacité de communication est une qualité indispensable du professeur. Dans le cadre des innovateurs sous pression, établir un milieu propice à l'apprentissage s'avère crucial, mais joue un rôle différent des innovateurs centrés sur eux-mêmes. L'environnement et le contexte éducationnel doivent ici permettre aux étudiants d'expérimenter la découverte et de partager entre pairs. En d'autres mots, ils doivent pouvoir vivre leur apprentissage.

En regard des innovateurs seniors, ces derniers clament que la diversité est la clé d'un bon enseignement. En effet, les étudiants apprenant de façons différentes, ils pensent qu'il n'existe pas une seule et unique bonne façon d'enseigner. Aussi, ils estiment que les étudiants sont responsables de leur propre apprentissage. Plus traditionnels, les innovateurs seniors, rappellent les processus d'apprentissages qui divergent d'un étudiant à l'autre et à l'instar des innovateurs centrés sur les étudiants, ils les pensent responsables de leur apprentissage.

Les deux dernières catégories d'innovateurs pédagogiques, les professionnels et les traditionalistes semblent les plus dissemblables des autres catégories. Les innovateurs professionnels, quant à eux, annoncent que pour tenir un rôle académique, il faut faire don d'une contribution professionnelle au développement académique de la discipline, du département, de la faculté et de l'institution. Ils aimeraient être promus au sein de l'établissement universitaire. Être organisé est une qualité importante et créer un environnement et un contexte éducationnels qui



soutiennent l'apprentissage fait partie de leur projet. Ils estiment que leur responsabilité réside dans le fait d'être un membre constructif au sein d'une équipe en toute situation. Ainsi, les innovateurs professionnels mettent l'emphase sur la structuration organisationnelle de leur pratique enseignante au sein de l'institution.

Finalement, les innovateurs traditionalistes défensifs aiment bénéficier de l'expérience d'autrui autant que de transmettre leurs propres connaissances. Ils perçoivent leur rôle de conseiller comme plus important que celui d'enseignant. Cette catégorie d'innovateurs inscrit l'enseignement et l'apprentissage comme un échange mutuel des connaissances et transforme le rôle de l'enseignant.

Il ressort également des travaux de recherche de Falchikov (1993) que les innovateurs pédagogiques s'identifient majoritairement aux catégories de professeurs « centrés sur l'étudiant » et « aux seniors » qui partagent tous deux « *une vision élargie de l'éducation* » (p. 488). Selon l'auteure, une vision élargie de l'éducation exige un changement du cours magistral traditionnel vers des méthodes actives centrées sur l'étudiant, l'autoformation, etc. Ce changement nécessite un engagement dans l'innovation ainsi que la capacité et la possibilité d'apporter des changements.

Nous relevons une complexité à identifier les innovateurs pédagogiques parmi les enseignants. Béchard (2000) relate, dans une étude qu'il a entreprise sur le sujet, que la difficulté a été par le passé de trouver et de répertorier les innovateurs pédagogiques. Ses travaux ont permis d'identifier une catégorisation de trois types : les innovateurs qui s'auto déclarent, les innovateurs reconnus par leurs pairs et les professeurs exemplaires.

#### *Quelles sont les raisons d'innover ?*

Les résultats des travaux de recherche de Hannan, English et Silver (1999) relatent sept (7) raisons d'innover. Il s'agit de la nécessité d'améliorer l'apprentissage des étudiants, de s'adapter au nouveau profil des étudiants, de remplir les exigences des organismes d'accréditation, d'instaurer une réorganisation interne ou un changement

de curriculum, d'insuffler une motivation générale, d'apporter une source d'inspiration et d'encouragement et le fait qu'ils se considèrent des innovateurs innés.

Nous constatons que le facteur étudiant semble être une variable qui influence ou détermine la nécessité d'innover pédagogiquement. En effet, les travaux d'Hannan, English et Silver (1999) précisent que les raisons principales qui incitent les professeurs à innover sont de mettre à l'épreuve les apprentissages des étudiants ou encore les changements des étudiants. Ceux de Béchard (2000) indiquent que le changement chez les étudiants est une des raisons qui incite les professeurs (trente et un sur cent trois répondants) à utiliser des innovations pédagogiques dans leur enseignement.

#### *Quels sont les types d'innovations pédagogiques ?*

Il n'est donc pas évident pour un professeur de se risquer à des changements pour instaurer une innovation dans son enseignement. Les chercheurs, Hannan, English et Silver (1999), ont souhaité définir et détailler les innovations pédagogiques existantes en enseignement supérieur et leur fréquence d'utilisation. Ils ont, par leur étude effectuée en Angleterre, décelé onze types d'innovations pédagogiques : 1) utilisation des ordinateurs (Internet, Intranet, apprentissage assisté et basé sur l'ordinateur, les technologies de la communication), 2) habiletés personnelles de communication et de résolution de problèmes, 3) projets d'équipe et apprentissage collaboratif et coopératif, 4) présentations orales des étudiants (individuelles et en équipe), 5) enseignements magistraux et séminaires interactifs, 6) apprentissage basé sur le travail, 7) apprentissage par problème, 8) apprentissage basé sur les ressources didactiques, 9) apprentissage ouvert et à distance, 10) tutorat par les pairs ou évaluation par les pairs et 11) autres (apprentissage dirigé par les étudiants, journaux de bord, portfolios, pratique réflexive).

Parmi les onze types d'innovations pédagogiques, le premier type se partage la plus grande fréquence avec celles du deuxième et troisième type à part quasi égale. Nous avons relevé précédemment que les principales raisons qui incitent les professeurs à innover sont de mettre à l'épreuve les apprentissages des étudiants ou encore les

changements des étudiants (ibidem). Ainsi, il semble que les professeurs souhaitent améliorer l'apprentissage des étudiants au travers de l'utilisation de l'ordinateur, du développement des habiletés personnelles des étudiants et de l'apprentissage par projets d'équipe, coopératif et collaboratif.

### *Quels sont les avantages de l'innovation pédagogique ?*

Les innovations pédagogiques intégrées aux enseignements du supérieur et leurs effets sur la réussite des étudiants ont fait l'objet de quelques rares études. Les articles sur les effets des innovations pédagogiques nous dirigent vers les travaux de St-Pierre et al. (2006) qui se questionnent sur ce qui caractérise les contextes de formations innovantes en enseignement supérieur et les impacts de ces innovations sur les étudiants et les enseignants.

Les auteurs identifient de leur recension six caractéristiques d'apprentissage innovant qu'ils définissent avec leurs références bibliographiques : l'enseignement centré sur l'étudiant (Van Driel et al., 1997 et Bédard et al., 2007), la contextualisation des apprentissages (Frenay et Bédard, 2004), la réduction du cloisonnement disciplinaire (Hannan et al., 1999), l'évaluation cohérente avec l'esprit de l'innovation (Tardif, 2004 et 2006), l'accent curriculaire sur le transfert des apprentissages (Lynch, 2001) et la collégialité entre les professeurs (Béchar, 2001).

Une autre étude publiée par St-Pierre (2008) sur les « *Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant : comment les enseignantes et les enseignants se centrent-ils sur l'apprentissage ?* » confirme que l'innovation ne tient pas que des enseignants, mais également d'un contexte d'innovation. Elle en dégage clairement, en matière d'effets, que les contextes d'innovations permettent à l'étudiant de se confronter tant à des situations réelles qu'à ses pairs ce qui aide « *le transfert et les interactions* » (p. 39).

### *Conclure sur une définition exploratoire de l'innovation pédagogique*

Dans le cadre de cette recherche, nous considérons l'innovation pédagogique comme tout enseignement dispensé de manières différentes de la pratique traditionnelle du cours magistral. En bref, nous estimons qu'une innovation pédagogique s'apparente à toute action nouvelle qui vise à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.

Nous retenons pour notre cadre de référence les sept catégories d'innovateurs pédagogiques de Falchikov (1993) (les innovateurs centrés sur l'étudiant, les innovateurs traditionalistes, les innovateurs centrés sur eux-mêmes, les innovateurs sous pression, les innovateurs seniors, les innovateurs professionnels et les innovateurs traditionalistes défensifs) et soulignons que, selon Falchikov, les innovateurs pédagogiques s'identifient majoritairement aux catégories d'enseignants centrés sur l'étudiant et aux seniors qui partagent tous deux « *une vision élargie de l'éducation.* » (p. 488).

Subséquentement, en regard des raisons qui incitent les professeurs à innover, nous empruntons les travaux d'Hannan, English et Silver (1999) qui indiquent que le facteur étudiant est une variable qui influence ou détermine la nécessité d'innover pédagogiquement. Sont en cause, notamment, la mise à l'épreuve des apprentissages des étudiants ou le changement de leur profil.

Corollairement, c'est dans ce cadre et en considération des innovations pédagogiques universitaires telles que l'utilisation des ordinateurs, les habiletés personnelles de communication et de résolution de problèmes, les projets d'équipe et apprentissage collaboratif et coopératif, les présentations orales individuelles et en équipe des étudiants, les enseignements magistraux et séminaires interactifs, l'apprentissage basé sur le travail, l'apprentissage par problème, l'apprentissage basé sur les ressources didactiques, l'apprentissage ouvert et à distance, le tutorat par les pairs ou évaluation par les pairs et les apprentissages dirigés par les étudiants, journaux de bord, portfolios, pratique réflexive (Hannan, English et Silver, 1999) que cette recherche s'inscrit.

Finalement, nous reprenons, comme modèle théorique des impacts des innovations pédagogiques sur les étudiants, la recherche de St-Pierre (2008) qui montre que l'innovation pédagogique ne tient pas que des enseignants, mais également d'un contexte d'innovation. Elle en dégage clairement que les contextes d'innovations permettent à l'étudiant de se confronter tant à des situations réelles du monde extérieur qu'à ses pairs, entre étudiants, ce qui favorise le transfert de connaissances et les interactions.

### **1.3 LE CADRE D'INVESTIGATION : UNE EXPERTISE PÉDAGOGIQUE PARTAGÉE DANS UN CONTEXTE DE CULTURES DISCIPLINAIRES**

#### **1.3.1 L'expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage en enseignement supérieur**

Nous exposons à présent une conception, liée à l'expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage à l'université, à laquelle nous adhérons, car elle permet d'envisager la valorisation de l'enseignement. Il s'agit du Scholarship of Teaching (SoT<sup>8</sup>), nommé aussi Scholarship of Teaching and Learning<sup>9</sup> (SoTL<sup>10</sup>). À l'origine, le SoTL s'installe et s'inscrit dans la communauté universitaire à travers la thèse de Boyer (1990) qui déclare que la notion de *Scholarship* devrait s'étendre à différentes formes de travail intellectuel comme l'expertise en enseignement et ne plus se restreindre qu'à la recherche fondamentale. Boyer (1990) considère l'enseignement comme un cadre de conception et de production de connaissances identique à la recherche fondamentale.

---

<sup>8</sup> Dans un souci de concision pour la suite de cette thèse, nous retenons la tradition de la littérature anglophone qui consiste à utiliser la contraction SoT.

<sup>9</sup> Traduit en français par Rege Colet et Berthiaume (2009) comme « l'expertise dans l'enseignement » ou encore par Langevin (2007) d'une manière explicite et complète « *expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage à l'université* ». Le terme « *scholar* » signifie littéralement « *expert* », les enseignants universitaires sont appelés à être des experts en enseignement au même titre qu'ils le sont en recherche (Rege Colet et al. 2011).

<sup>10</sup> Dans un souci de concision pour la suite de cette thèse, nous retenons la tradition de la littérature anglophone qui consiste à utiliser la contraction SoTL.

Initialement, la thèse de Boyer (1990) introduit le SoT comme une manière de dire que bien enseigner était un travail intellectuel sérieux et devrait être récompensé (Hutchings et Shulman, 1999) jusqu'à ce que d'autres chercheurs s'essaient à apporter clarté et substance au concept initial. Il en découle d'importantes différences sur le concept du SoTL. En Grande-Bretagne et en Australie, le SoTL correspond à des activités institutionnelles répandues sur le campus. Il s'agit des efforts qui visent à favoriser un environnement voué à l'aide à l'enseignement et aux activités d'étude (Kreber, 2002a). Aux États-Unis, le SoTL se voit complété dans une double perspective : comme des activités institutionnelles répandues sur le campus et comme une activité ou un plan de carrière qu'un professeur peut souhaiter poursuivre individuellement (Kreber, 2002b). Au Canada, la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (SAPES) estime que le SoTL devient un mouvement international important dans l'éducation supérieure alors que Hughes (2008) déclare que le SoTL peut être défini comme un type de Scholarship dans lequel les professeurs universitaires étudient l'impact de leur propre pratique de l'enseignement sur les étudiants, répondent aux résultats et disséminent leurs résultats.

Le SoTL s'apparente à un acte d'intelligence ou une création artistique lorsqu'il respecte trois critères : 1). Il devient public, 2). Il devient un objet d'examen et 3). Il devient l'objet d'évaluation critique par les pairs et de surcroît dès lors que les membres de la communauté universitaire commencent à s'en approprier les résultats (Hutchings et Shulman, 1999).

En dépit des multiples distinctions, ces concepts relèvent simultanément de la création et de la critique constructive sur les connaissances en enseignement. Selon Schulman (2000), les enseignants développent le SoTL quand leur travail de professeur devient public et que leurs pairs discutent, critiquent ou valident.

Le SoTL est un concept professionnalisant de l'exercice de l'enseignement universitaire et de son développement. En d'autres mots, le SoTL s'investit dans la recherche universitaire sur l'apprentissage des étudiants pour permettre des progrès dans la pratique de l'enseignement en rendant les découvertes des recherches

effectivement publiques. Selon une perspective sociologique de l'enseignement, le SoTL peut être conceptualisé comme un domaine interdisciplinaire de recherche qui est à la fois plus étroite que la sociologie de l'enseignement supérieur, car il limite ses questions à l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi plus large que la sociologie de l'enseignement supérieur parce qu'il est plus multidisciplinaire (Kain, 2005).

Le pilier du concept du SoTL est la valorisation de l'enseignement universitaire. McKinney (2007b) caractérise le SoTL comme « *l'étude systématique des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que le partage et la critique de telles études* » (p. 10). Il se définit comme un développement professionnel reconnu (Huber, 2010) et particulièrement répandu aux États-Unis. En effet, ce courant s'est construit des expériences passées de l'enseignement supérieur américain et comprend l'évaluation de programme et de classe, de la recherche-action, le mouvement de la pratique réflexive, la revue de l'enseignement par les pairs, la recherche traditionnelle en éducation et les efforts de perfectionnement des professeurs pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Le SoTL considère que l'enseignement est une « *pratique fondée sur des connaissances spécifiques, homologuées et scientifiquement fondées* » (Van der Maren, 2010) et Cross (1986) inscrit les professeurs comme des « *chercheurs en salle de classe* » (p.13).

Deux conditions sont étroitement liées au SoTL. Premièrement, il s'agit d'être un « *bon* » enseignant ce qui favorise l'apprentissage des étudiants, donne les résultats souhaités et se reconnaît par la satisfaction des étudiants et la revue des pairs. Deuxièmement, l'enseignement universitaire dans lequel la pratique enseignante est considérée comme un domaine d'étude et les connaissances de base de l'enseignement et de l'apprentissage sont regardées comme une discipline supplémentaire pour développer l'expertise. Kreber (2005) identifie des caractéristiques propres au concept du SoTL qui sont la connaissance approfondie de la discipline et du sujet enseignée, l'épistémè pédagogique et didactique de la discipline, le partage avec les pairs et les évaluations.

La recherche sur le SoTL comprend les aspects du développement professionnel ou de perfectionnement du corps professoral. Par exemple, comment les enseignants

peuvent-ils non seulement améliorer leur expertise dans leurs domaines, mais aussi développer leur expertise pédagogique, à savoir, comment mieux enseigner aux étudiants novices dans le domaine ou de leur permettre l'apprentissage. Pour ce qui est de la profession, il importe aussi de la faire progresser (Huber et Hutchings, 2005). Elle englobe également l'étude et la mise en œuvre de méthodes d'enseignement plus modernes, tels l'apprentissage actif, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par problèmes, et d'autres. Les chercheurs en SoTL viennent d'horizons divers, comme la psychologie de l'éducation et d'autres champs connexes à l'éducation, ainsi que des spécialistes de diverses disciplines qui s'intéressent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leurs domaines respectifs. Certains chercheurs sont des scientifiques en éducation ou des consultants affiliés à des centres d'enseignement et d'apprentissage dans les universités.

Les méthodes de recherche en SoTL font, entre autres, appel à la réflexion et l'analyse, à des entrevues individuelles ou de groupes, à des questionnaires et enquêtes, à l'analyse de contenu de textes, à l'analyse secondaire de données existantes, à des quasi-expériences (comparaison de deux sections du même cours), à la recherche observationnelle et à des études de cas. Comme avec toute étude scientifique, les preuves ne dépendent pas uniquement de la méthode de recherche choisie, mais des normes disciplinaires pertinentes. La diffusion des résultats chez les enseignants universitaires s'effectue de manière locale au sein du département collégial ou universitaire, ou peut être publiée dans des revues soumises à un comité de lecture.

Les travaux de thèse de Boyer (1990) omettent la définition opérationnelle du SoTL. Healey (2000) affirme que cette conception se limite aux professeurs qui sont bien informés, qui stimulent l'apprentissage actif et qui motivent leurs étudiants à être penseurs, créatifs et critiques, tout en développant la capacité de continuer à apprendre. La problématique réside dans l'application du SoTL dans l'enseignement. Il paraît évident que l'application des idées du SoTL dans la pratique des professeurs suggère d'explorer ce qui se révèle en leur enseignement. Dans la pratique, quelques résultats de recherche permettent de constater qu'il existe peu ou pas de corrélation entre la productivité de recherche et la qualité d'enseignement (Brown, 1995). Nous



pouvons y ajouter que la tâche est ardue à accomplir pour des professeurs peu habitués ni formés à remettre en cause leur propre pratique pédagogique. En effet, un des obstacles fondamentaux à un tel projet se situe dans la croyance qu'exclusivement le mauvais professeur serait confronté à de telles questions ou de tels problèmes avec sa pratique.

Néanmoins, le professeur qui souhaite orienter sa pratique vers l'approche du SoTL la développe progressivement à travers une pratique réflexive sur l'enseignement et l'apprentissage en utilisant les connaissances existantes en pédagogie et en incluant le partage de cette réflexion avec ses pairs (Martin, Benjamin, Prosser et Trigwell, 1999). La pratique du SoTL se développe au moyen de la recherche effectuée directement sur ses pratiques et par la documentation de preuves de l'effet de sa pratique sur l'apprentissage. Les résultats de ces recherches sont diffusés avec pour objectif que les praticiens fructifient ces nouvelles connaissances. (Andresen, 2000; Brew, 2003; Cross et Steadman, 1996; Huber et Hutchings, 2005; McKinney, 2007; Hutchings et Shulman, 1999). Des travaux ont tenté de comprendre les stades du processus de transformation continue de la pratique enseignante pour atteindre le SoTL. Les modèles développementaux issus de ces recherches mentionnent, d'abord, une prise de conscience de la nécessité de pratique réflexive sur son enseignement et d'un échange entre pairs, puis de recherche sur sa propre pratique et d'une diffusion des résultats (Ashwin et Trigwell, 2004 ; Kreber et Cranton, 2000 ; McKinney, 2007a ; Smith, 2001 ; Weston et McAlpine, 2001). McKinney (2007b) distingue trois phases dans le développement de la pratique d'un professeur vers le SoTL : un bon enseignement (good teaching), un enseignement rigoureux et réflexif (scholarly teaching) et finalement le SoTL.

Plus flexible, un modèle multidimensionnel amène une décomposition du SoTL en quatre dimensions : informer de sa pratique, réfléchir sur sa pratique, communiquer au sujet de sa pratique et conceptualiser sa pratique. Ces dimensions possèdent chacune quatre phases de positionnement des enseignants ce qui permet de refléter une réalité un peu moins linéaire qu'avec d'autres modèles (Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser, 2000).

Le concept du SoTL s'avère largement répandu dans le contexte universitaire anglo-saxon et bien qu'il soit toujours en développement, il s'est affiné pour gagner en clarté avec l'objectif que le SoTL obtienne une valorisation équivalente à celle de la pratique de la recherche. En ce qui nous concerne, le concept du SoTL demeure un moyen potentiel pour le rééquilibrage entre enseignement et recherche à l'université. Le concept du SOTL s'annonce comme une voie encourageante pour établir parmi les enseignants universitaires une posture professionnelle tout en impliquant une position théorique de découverte et un mode de travail imprégné de la pratique réflexive. Il présuppose aussi un programme de formation dans lequel les pratiques se trouvent documentées par rapport aux besoins ou aux questions émergeant d'incidents critiques. Finalement, il occasionne des lieux d'échanges dans le cadre de la communauté de pratique et une position théorique à réinvestir au moyen de la recherche-action succédée par des publications (Langevin, 2007). Le SoTL conserve les valeurs et les souhaits de Boyer (1990) qui se résument à la reconnaissance et la récompense des activités d'enseignement qui font concrètement avancer l'apprentissage des étudiants au sein des universités.

### **1.3.2 Une expertise pédagogique partagée à travers et dans les disciplines**

Nous avons précédemment relevé que le SoTL peut être conceptualisé comme un domaine interdisciplinaire de recherche (Kain, 2005). Il est clair que l'expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage en enseignement supérieur s'effectue dans toutes les disciplines de tous les types d'institutions universitaires et s'avère une expérience internationale et multidisciplinaire. Néanmoins, McKinney (2013) confirme que le statut du SoTL a changé dans beaucoup de domaines au cours des dernières années et souligne que des différences entre les disciplines ressortent relativement à la façon de concevoir le SoTL et à la manière de l'effectuer. Ainsi, McKinney (2013) répond au vieux débat international sur le développement du SoTL (Healey, 2000) qui soutient que l'expertise pédagogique doit se développer dans le contexte de la culture de disciplines dans laquelle elle est appliquée. Ainsi, l'existence de la culture de disciplines au sein des universités est un phénomène qui influence et guide notre présente recherche.

Par conséquent, nous avons retenu la notion de culture disciplinaire comme une catégorie analytique. Il s'agit de prendre en compte que les gens fonctionnent en culture disciplinaire et que les professeurs sont influencés par ce phénomène. Comme le soulignent Gaff et Wilson (1971), des différences culturelles significatives se dessinent entre les chercheurs de différentes facultés, relativement aux modes de vie, aux valeurs éducatives et aux axes de l'enseignement. Selon eux, il s'agit de culture facultaire que Kolb (1981) et Becher (1989) nomment cultures disciplinaires.

En effet, les disciplines scientifiques forment des sous-environnements où les orientations pédagogiques, les attentes et perceptions des enseignants et des étudiants diffèrent (Smart et Etherington, 1995). Les professeurs adoptent une approche d'enseignement à la mesure de ce qu'ils veulent que leurs étudiants apprennent (Smart et Etherington, 1995) et s'estiment avant tout des spécialistes disciplinaires (Becher, 1989). Il en découle que les conceptions d'enseignement des professeurs sont liées à leur objet d'étude (Martin et al. 2000). De surcroît, la culture de discipline possède un impact sur le processus de production et de validation du savoir des professeurs (Assister, 1994). Cependant, selon les travaux de Murray et Renaud (1995), la perception d'enseignement ne diffère pas d'une discipline à l'autre, un bon enseignant le demeure, quelle que soit la discipline enseignée. Ainsi peut-être que notre contribution scientifique permettra d'apporter de nouvelles connaissances et d'évaluer si des innovations pédagogiques sont particulières à une culture disciplinaire ou encore, s'il existe une ou plusieurs innovations pédagogiques qui se révèlent communes à toutes les disciplines.

Comme Becher (1989) le confirme, nombre de chercheurs (Biglan, 1973ab ; Dressel et Mayhew, 1974 ; Hirst, 1974 ; Phenix, 1964 ; Scheffler, 1965 ; Schwab, 1962, 1978) qui ont tenté de caractériser la discipline sont arrivés à la conclusion qu'il s'avère extrêmement ardu de définir le concept de disciplines en enseignement supérieur. Dans l'enseignement, la discipline réfère souvent à une branche précise de la connaissance. Certains chercheurs (Becher et Kogan, 1980 ; Clark, 1983) envisagent la discipline à travers un cadre structurel soulignant la façon dont les éléments fondamentaux de l'organisation du système de l'enseignement supérieur se

manifestent. Un autre définit la discipline comme étant pour « *chacune caractérisée par ses propres concepts, méthodes et buts fondamentaux* » (Toulmin, 1972). Nous relevons aussi la définition de la culture disciplinaire de Fischer et al. (2001) : « *toutes les connaissances explicites et les aspects implicites qui imprègnent une discipline et qui influent sur la production de nouveaux savoirs et sur la communication sur les connaissances existantes* » (Prediger, 2004, p. 14).

D'autres définissent la culture disciplinaire au travers de la communauté qu'elle représente. Ici la culture disciplinaire se réfère au système de valeurs des membres de la communauté scientifique d'une même discipline. Dans ce cas, la discipline n'est pas seulement une aire spécifique d'activité scientifique, mais également une communauté de chercheurs utilisant une « *matrice disciplinaire* » unique (Kuhn, 1962). Ainsi, le modus operandi est dirigé par l'influence de certaines valeurs prépondérantes sur la personnalité des acteurs académiques. Whitley (1976, 1984) explique la discipline comme un groupe social organisé.

Finalement, Dressel et Mayhew (1974) définissent un domaine disciplinaire comme un ensemble de connaissances avec une taxonomie raisonnablement logique, un vocabulaire spécialisé et un corps théorique accepté avec une stratégie de recherche systématique, des techniques de reproduction et de validation. Nous retenons cette définition qui nous semble la plus pertinente pour notre recherche.

La culture disciplinaire comprend plusieurs éléments. De l'idolâtrie de notoriété des physiciens qui s'identifieront par exemple à Einstein (Clark, 1980) à l'amoncellement d'artefacts que pourront préférer les anthropologues, les signes d'appartenance à une culture disciplinaire sont nombreux et variés. De son côté, Leary (1992) conçoit la discipline comme une famille qui fournit une métaphore et des modèles plutôt qu'un domaine cohérent. Une perspective sociologique explicitée par Guyot et Bonami (2000), l'approche culturaliste, considère que chaque discipline scientifique se caractérise par, en plus de son champ scientifique dans son aspect épistémologique, un collectif d'académiques et de scientifiques qui lui profère une dimension sociologique. Ensuite, les rapports particuliers entre le champ scientifique et le collectif d'académiques et de scientifiques, affectées à la fois par des éléments

internes et externes au champ scientifique et académique, délimitent la discipline scientifique.

Ainsi regroupée par culture disciplinaire, chaque « *tribu académique* » (Becher, 1989) définit sa propre identité et défend farouchement son champ d'études intellectuel dans le but de tenir à l'écart tout intrus. Pénétrer dans l'antre d'une discipline académique revêt une nécessité de loyauté envers le groupe et une adhésion à ses normes. Les disciplines se comportent comme des tribus plutôt que des communautés. Le territorialisme domine la prise de décision rationnelle et la concurrence limite l'accès à travers les frontières des disciplines. Becher (1989) constate d'ailleurs que la spécialisation conduit à une plus grande fragmentation, car les spécialistes se concentrent sur leur propre sous-domaine et ignorent les liens vers d'autres. Ainsi, la culture d'une discipline s'avère un concept incontournable du travail intellectuel qui, néanmoins dans certains cas, est susceptible de freiner les recherches et de contrarier la collaboration interdisciplinaire (Coast et al., 2007). Ce n'est pas tout, la résistance à toutes idées novatrices parmi les communautés académiques demeure intrinsèque et engendre le phénomène du « *scepticisme organisé* » (Merton, 1973).

Les éléments essentiels d'une culture disciplinaire s'organisent autour de six points (Prediger, 2004) : 1). La transmission des connaissances (y compris les notions et théorèmes acceptés, les manières de raisonner et d'argumenter puis les significations et références communes), 2). Le langage avec ses notions et ses significations, 3). La façon de travailler avec ses techniques et ses outils, 4). Les normes, valeurs et convictions (y compris les questions considérées comme importantes, les intentions, les définitions des buts, les jugements sur l'importance et la beauté des résultats et des théories scientifiques et les normes pour les justifications, les définitions et les formations de nouvelles notions, 5). L'organisation sociale (rôles et règles du jeu) et pour terminer 6). Les mécanismes de l'initiation et de l'exclusion.

La culture disciplinaire a fait l'objet de recherches selon différents points de vue. Berthiaume (2009) s'est intéressé aux éléments qui composent la culture disciplinaire, Biglan (1973a) puis Becher (1987) ont établi une catégorisation des disciplines. De son côté, Donald (2002) a étudié la capacité pédagogique de chaque discipline et

Barnett et Coate (2005) ont mis en lumière la différence proportionnelle selon la discipline des trois éléments qui composent un curriculum.

Ainsi la spécificité disciplinaire en enseignement universitaire semble se traduire selon Berthiaume (2009) par le « *Model of Discipline-specific pedagogical knowledge (DPK) for university teaching* » où la réconciliation entre savoir « *comment* » enseigner et savoir « *quoi* » enseigner pourrait se réaliser. Les connaissances de base en enseignement (les buts, les connaissances et les croyances en lien avec l'enseignement), la spécificité disciplinaire (la structure épistémologique et les caractéristiques socioculturelles) et les croyances en regard du savoir, de la construction et de l'évaluation des connaissances sont les éléments constitutifs de ce modèle. Les liens entre ces trois différentes catégories constituent les « *connaissances pédagogiques spécifiques à la discipline* » (Discipline-specific pedagogical knowledge) (Berthiaume, 2009).

Néanmoins, Becher (1989) explique que c'est en ce qui touche le langage qu'apparaissent les plus importants écarts. Les discours analysés lors des travaux de Bazerman (1981) et Becher (1987) apportent des caractéristiques culturelles des disciplines et soulignent les aspects du domaine de connaissance auquel elles appartiennent. De surcroît, le langage littéraire et professionnel semble jouer un rôle essentiel dans l'établissement d'une identité culturelle (Becher, 1989).

La classification de ces différentes cultures disciplinaires, nommée la taxonomie des disciplines, captive nombre de chercheurs. En effet, les disciplines font l'objet de divers types de catégorisation. Nous avons par exemple Bloom (1956) qui établit la taxonomie des objectifs éducationnels dans le domaine cognitif. Il relève trois niveaux de connaissances qui sont les faits et concepts spécifiques, les voies et les moyens de traiter la connaissance spécifique et les principes généraux. Cela comprend la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse puis l'évaluation. Scheffler (1965) les classe en fonction de leurs finalités (rationnelles, empiriques ou pragmatiques). Hirst (1974) présente une conception des connaissances et du curriculum pour comprendre les différences entre les disciplines. Il met en lumière quatre niveaux d'analyse de l'épistémologie des disciplines se construisant chacun par rapport au

niveau précédent et divise l'aspect théorique de l'aspect pratique en introduisant le *concept* compris comme unité de pensée ou un élément de connaissance qui nous permet d'organiser l'expérience, une *structure logique* telle que l'organisation des données ou des concepts montrant les relations entre les composants (un schéma), des *critères de vérité* soit les normes en fonction desquelles nous validons les connaissances et *des méthodes et les modes d'enquête* pour différencier les genres de connaissances à travers des processus de pensée et des opérations utilisées pour les décrire. Adler (1982) regroupe les disciplines par types de compétences favorisées ce qui engendre le groupe *Communication* comprenant le langage, la littérature et les beaux-arts, le groupe *Mesure* impliquant les mathématiques et la science et le groupe *Jugement critique* incluant les sciences sociales.

Biglan (1973) et Becher (1989) cherchent aussi à identifier les groupes de discipline. Biglan (1973) développe une caractérisation des disciplines issue d'une recherche empirique. Il établit un processus de mise à l'échelle multidimensionnelle à l'aide de trois dimensions et met en lumière les différences dans le degré auquel un paradigme existe dans une discipline. Biglan (1973) distingue les disciplines selon qu'elles soient Dures (*hard*), des sciences comme étant logiquement structurées, utilisant des modèles et des cadres théoriques et possédant une méthodologie reconnue (Physique), versus Douces (*soft*), des sciences humaines n'impliquant aucune limitation du champ de phénomènes avec un contenu et une méthode plus idiosyncrasique et une complexité légitime (Littérature). Il apporte également la dimension du degré de préoccupation en termes d'application qu'il définit de sciences Pures (*pure*) pour les sciences qui essentiellement s'autorégulent (Physique), versus sciences Appliquées (*applied*) pour les sciences qui sont ouvertes à la complexité de l'environnement et de l'éclectisme (Ingénierie, éducation). Finalement, il identifie les disciplines biologiques et sociales de celles qui sont inanimées, Vivantes (*life*), versus Mortes (*none life*).

Plus tard, Becher (1989) transforme la caractérisation des disciplines de son prédécesseur (Biglan, 1973) et reprend seulement ses deux premières dimensions, « Dure » versus « Douce » et « Pure » versus « Appliquée » qui engendrent quatre

types de discipline (Sciences pures – Sciences humaines – Sciences sociales appliquées – Technologies appliquées) illustrées dans le graphique ci-après.

Selon le tableau Knowledge and disciplinary Grouping (Becher, 2001, p. 36)

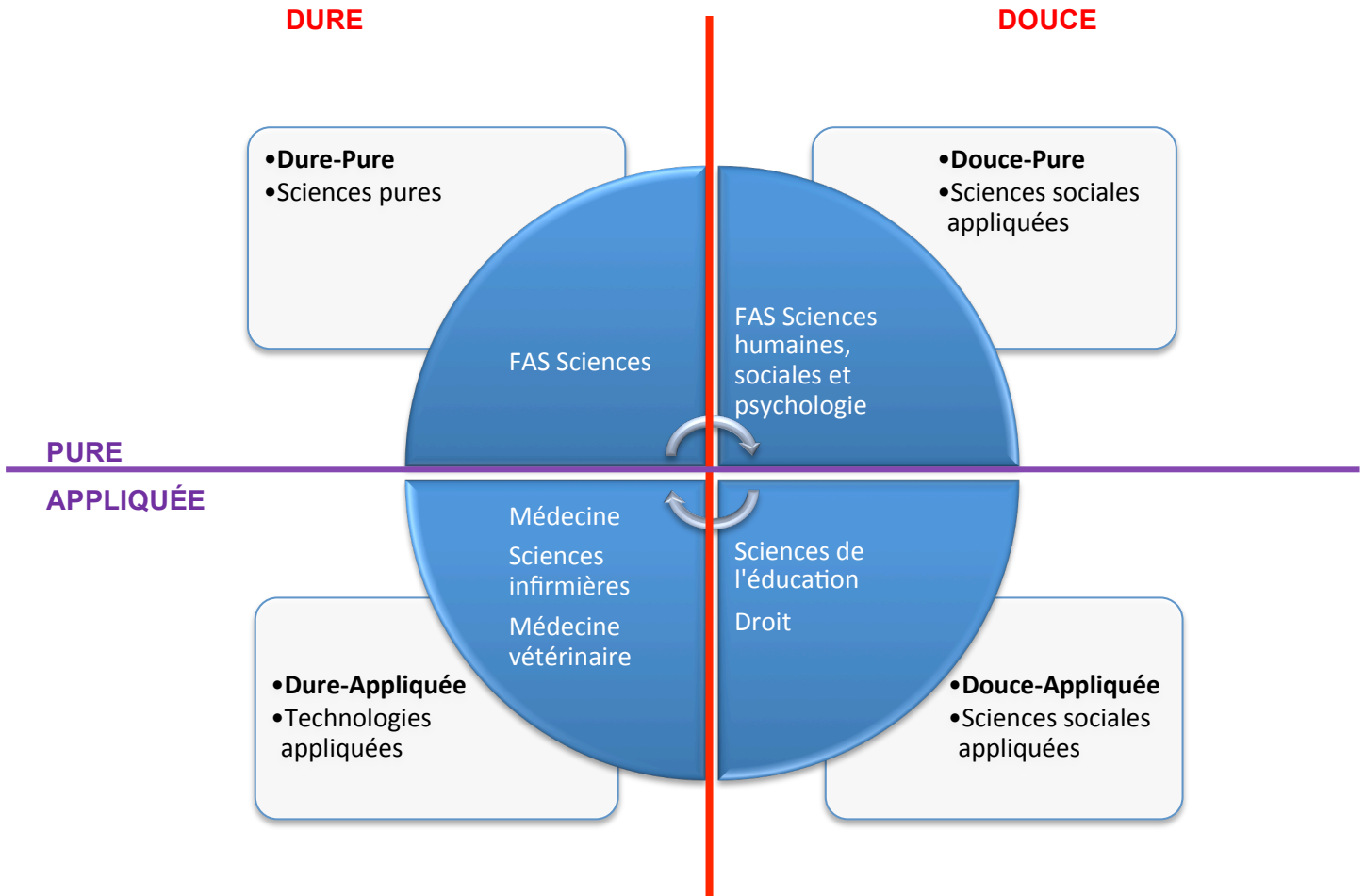


Figure 1 - Quelques facultés classées selon la catégorisation de Becher (1989)

Le concept de Becher (1989) est repris dans quelques études (Braxton et Hargens, 1996). Newmann, Parry et Becher (2002) mettent en lumière une différence de curriculum entre les disciplines Sciences pures/Technologies appliquées qui sont linéaires et les Sciences sociales appliquées/Sciences humaines qui s'apparentent plus à une spirale. Il semble également que les professeurs en Sciences



pures/Technologies appliquées passent moins de temps à préparer leurs cours que ceux en Sciences sociales appliquées/Sciences humaines.

Les travaux de recherche de Becher (2001, p. 36) dévoilent également des différences en matière de connaissances selon les groupes de discipline. Les caractéristiques qui distinguent les quatre groupes de la catégorisation de Becher (1989) en termes de connaissances sont celles de l'objet de l'enquête, de la nature de la croissance des connaissances, de la relation entre le chercheur et les connaissances, des procédures d'enquête, de la mesure des prétentions à la vérité et des résultats de la recherche. Par exemple, en sciences Dures-Pures, les objets d'enquête portent sur des quantités universelles et des simplifications, la croissance de la connaissance est cumulative, la relation entre le chercheur et la connaissance est impersonnelle et sans jugement de valeur, la procédure d'enquête possède des critères clairs pour la vérification des connaissances et de l'obsolescence, la mesure des prétentions à la vérité se traduit par un consensus sur des questions importantes à aborder, maintenant et dans le futur, et les résultats de la recherche apportent la découverte et l'explication. Alors que pour les sciences Douces-Pures, les objets de l'enquête portent sur des détails, des qualités, des complications, la croissance des connaissances est itérative, la relation entre le chercheur et la connaissance est personnelle, la procédure d'enquête consiste en un différend sur les critères de vérification des connaissances et de l'obsolescence, l'étendue des prétentions à la vérité est le manque de consensus sur la question importante à traiter et les résultats de la recherche sont de la compréhension et de l'interprétation. Pour les sciences Dures-Appliquées, les objets de recherche sont concernés par la maîtrise de l'environnement physique, la croissance des connaissances est téléologique et pragmatique (savoir-faire à travers la connaissance dure), la relation entre le chercheur et la connaissance s'applique par approches heuristiques, la procédure d'enquête utilise des méthodes à la fois qualitatives et quantitatives, la mesure des prétentions à la vérité est téléologique, fonctionnelle et les résultats de la recherche sont des produits et des techniques. Pour les sciences Douces-Appliquées, les objets de l'enquête portent sur l'amélioration de la pratique semi-professionnelle, le progrès de la connaissance est fonctionnel, utilitaire (savoir-faire à travers la connaissance douce), la procédure d'enquête s'appuie sur des études de cas et de la jurisprudence

dans une large mesure, les résultats des recherches sont des protocoles et des procédures.

Une tout autre perspective d'étude se passionne pour la capacité pédagogique de chaque discipline. Donald (2002) s'intéresse à comprendre ce que vivent les étudiants lorsqu'ils apprennent à penser dans une discipline et s'interroge sur la capacité pédagogique d'une discipline à atteindre les objectifs du développement intellectuel des étudiants. À travers les disciplines de la physique, du génie, de la chimie, de biologie, du droit, de la psychologie, de l'éducation et de la littérature anglaise, elle analyse la nature de leurs concepts, leur structure logique, les critères et processus nécessaires pour valider la connaissance et les méthodes d'investigation pour l'acquérir. L'auteure dresse une comparaison des apprentissages des disciplines en sciences naturelles et en sciences sociales & humaines. Nous y trouvons les méthodes d'enseignement et pouvons y relever quelques innovations pédagogiques utilisées par exemple en droit, les travaux de groupe et l'utilisation de l'ordinateur ; en sciences de l'éducation, la discussion en classe, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projet (Donald, 2002, p. 273). Il ressort aussi de ces travaux que la discipline est un facteur positif à l'innovation pédagogique lorsque le développement intellectuel des étudiants demeure une priorité.

Une autre conception très intéressante de la culture disciplinaire se trouve dans le « Schéma général » (*General Schema*) de Barnett et Coate (2005) qui estiment qu'un curriculum comprend trois éléments : « Connaissance » (*Knowing*), « Agir » (*Acting*) et « Être » (*Being*). Les travaux de Barnett et Coate (2005) permettent de constater des différences en termes de proportionnalité entre les trois éléments selon les différentes disciplines. Par exemple, en art et lettres la proportion des connaissances est la plus importante et celle de l'agir est un peu plus petite que celle de l'être. Tandis qu'en sciences et technologie, la part des connaissances est identique aux arts et lettres, à l'opposé, celle de l'agir est plus grande que celle de l'être.

Ainsi, les recherches sur la culture disciplinaire ont adopté des perspectives différentes à savoir : les éléments qui la composent pour Berthiaume (2009), la taxonomie pour Biglan (1973a) et Becher (1987), la capacité pédagogique de chaque

discipline pour Donald (2002) et les différences de proportionnalité des éléments qui composent un curriculum selon les disciplines pour Barnett et Coate (2005).

Pour conclure sur notre approche centrée sur la culture disciplinaire, nous constatons que bien que l'université voit naître des centres de recherche rassemblant des chercheurs de diverses cultures de discipline à l'opposé de la tradition qui réunit les chercheurs en fonction de leur affiliation disciplinaire et que les travaux de Becher et Trowler (2001) considèrent la catégorisation de Becher (1989) problématique au vu des changements dans l'enseignement supérieur relativement à la propagation de l'interdisciplinarité, il nous paraît préférable et pertinent d'aborder cette recherche selon l'angle disciplinaire, en respectant leur découpage en fonction des facultés existantes au sein de l'Université de Montréal, et plus précisément de la catégorisation des quatre types de discipline définie par Becher (1989).

### **1.3.3 Le travail professoral**

La pratique enseignante de l'université comprend les enseignements, l'accompagnement des étudiants par les professeurs, leurs missions de recherche et des responsabilités administratives. La pratique enseignante de l'université en mutation évolue en tenant compte des étudiants universitaires d'aujourd'hui. En effet, l'université en transformation (Loiola, 2010) et le nouveau profil des étudiants requièrent des professeurs d'observer une réflexion sur leurs pratiques enseignantes en mutation (Rege Colet et Romainville, 2006). Les chercheurs, Saussez et Loiola (2008) recommandent d'ériger des liens entre les études des connaissances, les croyances des professeurs, les cultures et les contextes. Plus nous avançons dans cette réflexion, plus nous constatons que les conceptions d'apprentissage et d'enseignement sont liées et indissociables.

Être professeur d'université révèle, selon Clark (1987), une profession à maints aspects constitués d'une multitude d'activités d'enseignement, où dynamisme et originalité coexistent. Le parcours universitaire permet à l'étudiant de s'imprégner puis de se conformer à la culture universitaire. Le professeur, armé de ses propres conceptions sur l'acte d'enseigner, qu'il a inconsciemment développées par

observation chaque jour lorsqu'il était étudiant, s'efforce de devenir dans un contexte trop souvent difficile un bon enseignant et, selon Côté et Allahar, un « *gardien d'une société où prévaut le diplôme* » (2007, p. 85) pour préserver l'université de l'étudiant-client. Outre un volume de travail croissant et des effectifs de classes surchargées de participants hétérogènes et désengagés (ibidem) ou à l'inverse très motivés, les professeurs sont partagés entre des performances de recherches vivement souhaitées et des qualités d'enseignant attendues.

Le travail professoral a évolué au fil du temps en parallèle de la mutation de l'institution universitaire. Rege Colet et Romainville (2006) identifient trois raisons au changement de la pratique enseignante de l'université en mutation : un curriculum articulé autour des compétences, l'accent de plus en plus important sur la fonction enseignement à l'université et l'orientation vers des approches davantage centrées sur l'étudiant, ce qui rejoint les travaux de Bécharde (2000). Il en ressort certaines approches d'apprentissage par problème, méthodes des cas et approches par projet qui annoncent un changement de paradigme. Dans ce contexte, il nous paraît important d'explorer les tendances en regard du savoir enseigner puis d'explicitier ce que le travail professoral implique dans les universités du vingt et unième siècle, notamment celui des universités québécoises, car cela nous permet de mieux appréhender le cadre d'investigation de la présente recherche.

Alors que le SoTL invite à formaliser l'expertise de l'enseignement, une question s'impose : que faire du savoir enseigner universitaire ? Les résultats de recherches convergent pour un développement pédagogique innovant et inscrit dans une perspective multidimensionnelle d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur (Grocia, 2010). Le modèle de Frenay et al. (2010) s'articule autour de cinq facettes : la mission et le contexte (national, institutionnel, disciplinaire), les principes, les valeurs et les codes de conduite, les services de développement pédagogique, l'expertise du conseiller pédagogique et l'évaluation de l'impact. Rege Colet et Berthiaume (2009) estiment que le savoir enseigner se développe en rapport de l'ancrage disciplinaire des savoirs pédagogiques utilisés et des recherches menées. Selon les auteurs, la professionnalisation du savoir enseigner permet de s'extraire

d'un savoir individuel implicite pour atteindre un savoir explicite partagé au sein de la communauté de professeurs en s'appuyant sur l'expérience et la recherche.

Novices ou chevronnés, les professeurs affrontent les mêmes difficultés (Langevin, 2008, Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Ces enseignants classifient avant tout le savoir enseigner comme étant empirique et aspirent à des formations assimilables à leur pratique (Beney et Pentecouteau, 2008).

En 2008, une étude quantitative d'ampleur régionale s'est intéressée au travail professoral afin de dresser un portrait d'ensemble, d'évaluer la satisfaction globale, de souligner la réalité des femmes et d'appréhender les enjeux exprimés par les professeurs (Dyke et Deschenaux, 2008). Mille trois cent vingt-huit (1328) professeurs d'universités québécoises ont répondu à un questionnaire de soixante questions. Cette enquête permet de faire ressortir quelques particularités du travail professoral dans un contexte québécois.

Pour commencer, l'enquête (ibidem) révèle que les professeurs ne sont pas tous embauchés à partir de critères d'exigence similaires, plus du tiers d'entre eux ne détenaient pas de doctorats au moment de l'embauche et, pour moins des deux tiers restant, le stage postdoctoral n'avait pas non plus été effectué par tous. Notons que ce dernier est bien plus usité par les hommes, notamment lorsque le stage se dispense à l'étranger.

Le travail professoral implique un engagement important de la part du professeur qui représente cinquante heures et trente minutes (50,5) en moyenne par semaine, particulièrement pour les débutants qui atteignent les cinquante-trois heures et six minutes (53,10) en moyenne par semaine. Le fait de consacrer autant d'heures à leur mission encourage quelques professeurs récemment embauchés vingt-cinq pour cent (25%) à réduire le nombre d'enfants désirés (ibidem).

Le niveau de satisfaction s'avère relativement élevé en regard de leur travail professoral. Cependant, les professeurs critiquent plusieurs aspects liés au climat de travail ou aux décisions administratives à divers degrés d'un établissement

universitaire à l'autre. Les résultats nous rappellent que la diversité des contextes d'exercice de la carrière professorale est importante et la variable institutionnelle demeure cruciale (ibidem). Le facteur alarmant s'inscrit dans le fait que cette insatisfaction au travail reste le principal motif invoqué par plus de la moitié des participants ayant déjà songé à quitter leur poste de professeur.

Un résultat marquant réside dans la pression engendrée par un modèle hégémonique où la recherche subventionnée constitue la clé de voûte d'une carrière professorale réussie, au détriment des domaines de recherche moins répandus, mais incontournable à la diversité intellectuelle (Dyke et Deschenaux, 2008). L'activité de recherche joue un rôle prépondérant dans l'évaluation du travail professoral selon soixante-dix pour cent (70%) des professeurs interviewés. Il est question de la recherche financée par les conseils subventionnaires fédéraux ou provinciaux pour laquelle les professeurs déplorent un accès inéquitable selon les critères de tailles et de discipline. Notons par exemple que les professeurs des grandes<sup>11</sup> universités issus des sciences exactes sont davantage susceptibles d'être financés. La recherche prédomine à une telle hauteur qu'une partie du corps enseignant interviewé souhaiterait en faire la composante unique de la tâche professorale, nouvellement définie. Ce phénomène bien plus marqué chez les jeunes professeurs qui ont été socialisés à ce modèle et se confirment les plus soucieux de se constituer une réputation en recherche. Par ailleurs, l'étude indique que ce sont les professeurs hautement diplômés qui obtiennent plus de financement pour leurs recherches (ibidem). Ainsi, les résultats montrent que le niveau de financement du professeur est associé à la confiance de l'obtention de la titularisation.

L'enquête révèle que de la prédominance du modèle axé sur la recherche découlerait une iniquité, un écart relativement important entre les hommes et les femmes (ibidem). Effectivement, dans ce contexte, la compétition entre les professeurs devient inévitablement accentuée. Afin de se distinguer de ses concurrents, les professeurs doivent multiplier les articles et les demandes de subventions. Certains y arrivent sans peine alors que d'autres doivent composer avec d'importantes contingences, ce qui est le cas des femmes avec des enfants par exemple. Corollairement, nous

---

<sup>11</sup> 900 professeurs et plus.

observons qu'aucunes des femmes célibataires avec enfants n'a exprimé avoir confiance dans l'obtention de sa titularisation.

L'étude relate également l'existence d'un certain courroux des professeurs envers l'administration des universités, notamment par rapport aux décisions prises au profit d'une forme de marchandisation de l'institution universitaire (Dyke et Deschenaux, 2008). Pour terminer, l'enquête témoigne que les professeurs souhaitent que les conditions d'enseignement soient améliorées, que des collègues soient embauchés afin d'alléger leur charge de travail et de mieux répondre aux besoins d'enseignement.

Pour conclure, nous constatons que les préoccupations en matière de travail professoral amènent clairement à une réflexion sur le modèle actuel qui encourage la prédominance de la recherche et favorise de la marchandisation de l'université. Nous observons ici une analogie avec « *L'université à la recherche d'un changement effectif* » que nous avons préalablement explicitée.

#### **1.4. NOS OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE ET LEUR PERTINENCE**

##### **1.4.1 Nos objectifs et questions de recherche**

Premièrement, notre objectif général de recherche suit la recommandation de Bédard (2007), qui confirme que : « *La recherche doit particulièrement favoriser et alimenter le développement d'innovations pédagogiques* ». Ainsi, le fait d'identifier, de décrire et d'expliquer les innovations pédagogiques proposées par les professeurs dans le contexte d'une université fortement engagée en recherche pour évaluer les tendances actuelles répond aux préconisations de Bédard afin de comprendre la dynamique de production des innovations pédagogiques dans ce type d'institution, malgré les contraintes subies par les professeurs.

Deuxièmement, en l'absence de recherches sur les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal dans un contexte de culture disciplinaire, notre

étude permet d'apporter des connaissances nouvelles dans ce domaine. Nous visons atteindre notre objectif de recherche qui consiste à : « *identifier, décrire et expliquer les innovations pédagogiques proposées par les enseignants dans une université fortement engagée en recherche* ». Nous explorons les questions de recherche suivantes :

1. Quelle est la conception de l'innovation pédagogique pour les professeurs d'université ?
2. Quelles sont les raisons majeures qui amènent les professeurs d'université à développer des projets d'innovation pédagogique?
3. Quels types d'innovation pédagogiques sont proposés par les professeurs ?
4. Quelles sont les conditions et démarches propres à l'innovation pédagogique ?
5. Quels sont les difficultés ou obstacles rencontrés en innovation pédagogique ?

#### **1.4.2 La pertinence de la recherche**

L'intérêt de cette recherche trouve sa pertinence scientifique à travers le développement de connaissances nouvelles et actualisées sur les innovations pédagogiques proposées par les professeurs d'une université fortement engagée en recherche. Il nous paraît utile de compléter les savoirs existants dans ce domaine peu exploré, d'apporter des recommandations et d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche. Ceci se confirme particulièrement pertinent puisque nous savons que les innovations pédagogiques dans le contexte de la culture disciplinaire n'ont encore pas été explorées à l'Université de Montréal.

D'un point de vue social, la pertinence de cette recherche est double. Elle réside en premier lieu, concrètement parce qu'elle s'inscrit dans le cadre de la valorisation de l'enseignement universitaire souhaité tant par les politiques, les institutions, la société que les professeurs. Au-delà de la valorisation de l'enseignement universitaire, elle invite au rééquilibrage des deux piliers indispensables à l'université centrée sur la recherche qui laisse paraître une relation dichotomique marquée entre enseignement et recherche.



## 1.5 CONCLUSION

En conclusion, l'innovation pédagogique est aujourd'hui en conjonction avec l'enseignement centrée sur l'apprentissage et les étudiants. Il s'agit de transférer les connaissances sous forme de compétences. Nous constatons que l'innovation pédagogique s'effectue selon un degré et une rapidité variables, par l'intermédiaire des enseignants universitaires et dépendamment du fait qu'elle soit une innovation individuelle, une innovation guidée ou une innovation dirigée. En l'absence d'un accompagnement, l'innovation pédagogique est souvent mise en œuvre par l'enseignant qui ne s'autorise que de petites expériences de changement qu'il intègre expérimentalement, étape par étape, dans sa pratique enseignante. L'apport de connaissances nouvelles sur les innovations pédagogiques permettrait d'offrir un soutien aux enseignants universitaires.

Toutefois, si l'innovateur pédagogique existe, le réfractaire n'est pas en reste. En effet, l'innovation pédagogique requiert un temps d'adaptation d'une durée plus ou moins longue. Elle n'est pas toujours accueillie positivement et comme le mentionnent Bertrand et Foucher (2003), les professeurs d'université élaborent eux-mêmes leurs enseignements. Comme ils sont décisionnaires, la mutation de l'université s'effectue lentement, car les enseignants ne s'engagent dans l'innovation pédagogique que sous conditions et dans un degré d'innovation plus ou moins avancé.

En bref, nous souhaitons comprendre la dynamique de production des innovations pédagogiques dans une université fortement engagée en recherche où, malgré les contraintes observées, les professeurs travaillent assidûment à l'amélioration de leurs enseignements à travers notre objectif de recherche qui se résume à : « *identifier, décrire et expliquer les innovations pédagogiques proposées par les enseignants dans une université fortement engagée en recherche* ».

## CHAPITRE 2 : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Pour introduire le chapitre sur la démarche méthodologique de notre investigation, rappelons que notre objectif général consiste à identifier, décrire et expliquer les innovations pédagogiques proposées par des professeurs d'université dans une université fortement engagée en recherche<sup>12</sup> comme nous le détaillons plus loin. Plus précisément, notre recherche se décline en cinq questions spécifiques : 1. Quelle est la conception de l'innovation pédagogique pour les professeurs d'université ? 2. Quelles sont les raisons majeures qui amènent les professeurs d'université à développer des projets d'innovation pédagogique ? 3. Quels types d'innovation pédagogiques sont proposés par les professeurs ? 4. Quelles sont les conditions et démarches propres à l'innovation pédagogique ? 5. Quels sont les difficultés ou obstacles rencontrés en innovation pédagogique ?

Rappelons que dans le premier chapitre, plus précisément dans le cadre contextuel, nous avons explicité le rapport plutôt contradictoire entre enseignement et recherche dans les universités fortement centrées sur cette dernière. En effet, malgré des contraintes académiques, sociales, financières et politiques, il existe un terrain fertile à l'innovation pédagogique soutenu par des programmes d'appui à la pratique enseignante afin de valoriser l'enseignement, d'apporter un soutien pédagogique aux professeurs et d'offrir un tremplin pour l'innovation pédagogique.

Nous rappelons également que dans le cadre conceptuel, notre définition exploratoire de l'innovation pédagogique souligne d'une part que la valorisation de l'enseignement est un fondement de l'innovation pédagogique et qu'elle se résume en trois actions concrètes : soutenir, récompenser et développer les activités d'enseignement afin de valoriser les innovations pédagogiques. D'autre part, elle définit l'innovation pédagogique comme tout enseignement dispensé de manières différentes de la pratique traditionnelle du cours magistral, soit une action nouvelle qui vise à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Nous choisissons d'aborder l'objet de

---

<sup>12</sup> Research intensive university. Aux états-Unis, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1994) a classifié les universités de « *recherche I* » comme étant les établissements qui offrent un ensemble complet de programmes de baccalauréats, sont engagés dans l'éducation à la maîtrise et au doctorat, accordent une grande priorité à la recherche, décernent cinquante doctorat et plus chaque année et reçoivent annuellement au moins quarante million de support fédéral.

recherche par une nouvelle voie dans le domaine du travail enseignant à l'université, soit celle proposée par une perspective de recherche éminemment qualitative : le codage des données textuelles appuyé sur la « *grounded theory* » (Strauss et Corbin, 1998), la théorisation ancrée.

Ce chapitre vise donc à proposer une démarche méthodologique qui nous permet de répondre à nos objectifs de recherche par des méthodes scientifiques appropriées. Pour construire les différentes parties du chapitre, nous évoquons d'abord les fondements de nos choix méthodologiques, puis nous nous attardons plus spécifiquement au contexte de la recherche, à la population visée et à l'échantillon de participants à l'étude. Nous expliquons ensuite la structuration et le mode de cueillette de données et poursuivons pour nous focaliser sur la méthodologie d'analyse des données. Nous terminons en partageant nos préoccupations en matière de précautions éthiques.

## **2.1 NOS CHOIX MÉTHODOLOGIQUES**

La recherche qualitative, qui s'avère la plus appropriée à notre recherche, se caractérise par une approche qui vise à décrire et à analyser la culture et le comportement des humains. Selon McMillan (2004), la recherche qualitative permet de décrire et d'interpréter des significations et des tendances au sein d'une culture ou d'un groupe social particulier. Denzin et Lincoln (1994) définissent la recherche qualitative comme :

*« une approche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste ; elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs leur donnent dans leur milieu naturel. Elle est éclectique dans ses choix d'outils de travail. »* (Denzin et Lincoln, 1994, p. 1-17)

La recherche qualitative repose donc sur une stratégie de recherche souple et interactive. Par conséquent, elle insiste sur la connaissance complète ou « holistique » du contexte social dans lequel est réalisée la recherche. Comme le souligne Agar (1985), nous évoluons dans un triangle d'interprétation et que ce soit dans les textes écrits, les allocutions orales ou les textes édictés, les auteurs ne font

que présenter leurs interprétations de celles des autres à des publics qui à leur tour développent leurs propres interprétations.

Nous avons sélectionné l'approche qualitative d'une part, pour sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement et dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête et, d'autre part, par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte du point de vue de l'intérieur (Pires, 1997).

Pour notre étude, nous retenons la méthode d'enquête qualitative de la théorisation ancrée, car elle adopte un postulat qui permet aux chercheurs de développer de la théorie à partir de données de terrain. La théorisation ancrée<sup>13</sup> est un processus de production de connaissances en sciences sociales développées par Glaser et Strauss à partir de 1967. À instar de Joannides et Berland (2008) :

*« cette approche [la grounded theory] de recherche abductive propose d'élaborer des théories directement à partir des données empiriques renversant la relation traditionnelle entre théories, hypothèses et données et faisant une plus large place à l'observation »* (Joannides et Berland, 2008, p. 2).

La théorisation ancrée a pour objet l'approfondissement de l'analyse théorique, et en particulier des processus, de phénomènes sociaux. Sa finalité est, selon Anadon (2006), de « *construire de manière inductive des concepts, des hypothèses et des propositions afin de développer une "théorie"* » (ibidem, p. 20) ou plus simplement de dévoiler les structures et régularités des phénomènes sociaux. Selon cette méthode, la théorie se crée à partir des données de la recherche.

La théorisation ancrée détient une double fonction et peut être utilisée comme approche de recherche ou méthode d'analyse de données recueillies selon d'autres approches. Dans le cas de notre recherche, dont l'objet est le rapport entre innovation pédagogique et culture disciplinaire en contexte universitaire, la théorisation ancrée est employée en tant que méthode d'analyse de données « *et non pas en tant que méthode de recherche qualitative. Ainsi, nous répondrons précisément à la question*

---

<sup>13</sup> Grounded theory.

"Que faire avec les données, comment les analyser?" » plutôt qu'à celle consistant à demander «*Comment mener une recherche qualitative?*» (Paillé, 1994, p.149). En d'autres mots, nous souhaitons utiliser la théorisation ancrée comme un « *processus* » (ibidem) d'analyse des données avec pour objectif d'approfondir l'objet de notre recherche par-delà la simple analyse descriptive sans pour autant prétendre à une théorisation avancée. Cette méthode peut « *être utilisée pour explorer des domaines sur lesquels on sait peu de choses ou bien des domaines sur lesquels on gagnerait à trouver de nouveaux éléments de compréhension* » (Strauss et Corbin, 1998, p. 11).

## 2.2 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La recherche a été effectuée à l'Université de Montréal, une université québécoise francophone fortement engagée en recherche située au cœur du quartier Côte des Neiges, à Montréal (Québec, Canada). Devancée par Boston, cette métropole est la deuxième meilleure ville universitaire en Amérique du Nord selon le classement<sup>14</sup> *Best Student Cities in the World 2012*<sup>15</sup> et se situe au dixième rang mondial de ce classement après Paris, Londres ou encore Berlin. Sa qualité de vie et son importance en raison du volume d'accueil d'étudiants nationaux et internationaux ont largement contribué à la hisser à ce rang. La firme britannique QS relève que Montréal se distingue par sa culture hybride, sa créativité et souligne qu'elle a été désignée ville UNESCO de design<sup>16</sup>.

L'Université de Montréal se distingue parmi les quatre établissements d'enseignement supérieur de Montréal, et les dix grandes universités du Canada. En seconde position en termes d'accueil du nombre d'étudiants pour le pays, elle demeure la plus

---

<sup>14</sup> La firme britannique QS retient pour son palmarès uniquement les villes de plus de 250 000 habitants comptant au moins deux universités s'étant classées au QS World University Rankings. Les autres critères retenus pour établir ce classement sont le nombre d'étudiants, le nombre d'étudiants internationaux, la qualité et le coût de la vie. L'avis d'employeurs locaux et internationaux sur la valeur des diplômés universitaires de la ville pèse aussi dans la balance.

<sup>15</sup> Classement établi par la firme britannique QS. <http://www.topuniversities.com/city-rankings/qs-best-student-cities/2012>.

<sup>16</sup> UNESCO, 2006.

importante au Québec toujours par rapport au nombre d'étudiants<sup>17</sup> (Bureau des communications et des relations publiques de l'Université de Montréal, 2012). L'Université de Montréal forme avec ses écoles affiliées<sup>18</sup> le premier pôle d'enseignement supérieur du Québec. Elle est classée 84<sup>e</sup> en 2012-2013 par le classement des universités dans le monde, « *The World University Rankings* » (Times Higher Education), et se place ainsi au 4<sup>e</sup> rang des universités francophones.

Cette institution se caractérise par ses quinze facultés et écoles qui offrent des formations dans tous les domaines, notamment dans ceux de la santé. En effet, avec ses plus de six cents programmes, cette université compte trente et un établissements de santé affiliés et a développé cinq cent cinquante partenariats internationaux avec des établissements dans soixante pays. Cette institution emploie deux mille six cents professeurs et chercheurs et accueille chaque année de nombreux professeurs et conférenciers étrangers (Bureau des communications et des relations publiques de l'Université de Montréal, 2012). Chaque année, elle récompense quelques professeurs par des Prix d'excellence en enseignement afin de souligner tout particulièrement leur travail remarquable comme nous l'avons déjà expliqué au point 1.2.1 du chapitre 1.

L'Université de Montréal possède un rôle important au niveau de la société régionale et contribue au rayonnement de la sphère universitaire québécoise. Effectivement, cette institution remplit une fonction capitale dans l'intégration des immigrants à la société avec un étudiant<sup>19</sup> sur sept qui est résident permanent. Cet établissement délivre chaque année plus de onze mille diplômes<sup>20</sup> et décerne un doctorat sur treize au Canada (Bureau des communications et des relations publiques de l'Université de Montréal, 2012).

Avant de poursuivre plus avant notre terrain particulier de recherche, il nous semble pertinent de revenir à ce stade sur l'origine de notre mention « *fortement engagée en*

---

<sup>17</sup> 62864 étudiants en automne 2011, incluant les écoles affiliées.

<sup>18</sup> HEC Montréal et Polytechnique Montréal.

<sup>19</sup> 9'326 étudiants permanents en automne 2011.

<sup>20</sup> 11'494 pour l'année 2011-2012 (incluant les écoles affiliées. 8'160 pour l'Université de Montréal)

*recherche* » lorsque nous qualifions l'Université de Montréal. Effectivement, comme le présageaient Crespo et Haché (1992) à la fin du siècle dernier :

« *Certaines universités deviennent plus sélectives, comme c'est le cas de l'Université de Montréal qui s'est donné comme objectif pour la décennie 90 de devenir l'une des grandes universités de Recherche de l'Amérique du Nord. Un tel objectif n'est atteint que si on réussit à attirer d'excellents professeurs et d'excellents étudiants* » (P 249),

L'objectif semble atteint puisque l'Université de Montréal se positionne aujourd'hui comme premier pôle de recherche et d'enseignement francophone en Amérique (Université de Montréal, 2010) et se situerait parmi les plus grandes universités canadiennes<sup>21</sup> en termes de revenus de recherche depuis 2005 avec un peu plus d'un demi-milliard<sup>22</sup> de dollars par an<sup>23</sup>.

Pour comprendre l'Université de Montréal, nous ne pouvons omettre d'explicitier son cadre particulier. Effectivement au Canada, la responsabilité constitutionnelle de l'enseignement supérieur incombe aux provinces du Canada (Jones et Skolnik, 1997). Cette décision d'attribuer la responsabilité des universités aux législatures locales date du *British North America Act* (1867), mis à jour par un la *Loi constitutionnelle* (1982), par lequel il est édicté que chaque législature peut créer ses lois relatives à l'éducation. Ainsi des systèmes distinctifs de l'éducation, y compris l'enseignement supérieur, se sont développés à travers chaque province. Les systèmes d'enseignement supérieur dans les dix provinces canadiennes comprennent leur développement historique, l'organisation<sup>24</sup> et les objectifs<sup>25</sup>. Les trois territoires du Canada<sup>26</sup> ont séparé les systèmes d'enseignement supérieur qui reflètent leur propre histoire, organisation territoriale et objectifs dans le contexte des défis géographiques.

---

<sup>21</sup> L'Université de Montréal réalise un tiers de toute la recherche universitaire menée au Québec et possède quatre cent soixante-cinq (465) unités de recherche. Ainsi, elle compte cent vingt-huit (128) chaires de recherche du Canada et deux cent seize (216) centres et instituts de recherches et s'investit clairement dans la formation de la relève scientifique avec vingt-six pour cent (26%) de ses étudiants<sup>21</sup> qui sont aux cycles supérieurs (Bureau des communications et des relations publiques de l'Université de Montréal, 2012). En 2011, cette université a produit trois mille cent cinquante et une (3'151) publications, dont mille quatre cent quatre-vingt-trois (1'483) en collaboration internationale (MESRST, 2009).

<sup>22</sup> 525,7 M\$ pour l'année 2010-2011(incluant les écoles affiliées).

<sup>23</sup> Selon la Fondation canadienne pour l'innovation cet établissement se tient au quatrième rang des universités du pays les mieux financées.

<sup>24</sup> La structure, la gouvernance et le financement.

<sup>25</sup> La participation, l'accès et la mobilité.

<sup>26</sup> Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon.

Il en découle un système unique d'enseignement supérieur au Québec par rapport aux autres provinces et territoires canadiens. Les étudiants achèvent leurs études secondaires dans leur onzième année. Des études postsecondaires commencent à travers un système obligatoire d'études collégiales préuniversitaire communément nommé Collège d'enseignement général et professionnel<sup>27</sup> (CÉGEP). Les étudiants désireux de poursuivre un parcours universitaire peuvent choisir les programmes de préparation à l'université, tandis que les étudiants intéressés par les métiers techniques et professionnels ont à disposition des programmes spécialisés pour les préparer à la vie active. Le CÉGEP comprend deux années d'études, l'année préparatoire universitaire est ainsi éliminée. Les programmes dans les universités québécoises sont plus spécialisés que dans celle des autres provinces, mais les étudiants ne sont tenus d'atteindre que quatre-vingt-dix (90) crédits pour un baccalauréat (Henchey and Burgess, 1987). Les étudiants venant de l'extérieur de la province doivent effectuer une année préparatoire dans un CÉGEP ou dans une université choisie.

Une autre caractéristique cruciale du système éducatif québécois par rapport aux autres provinces vient de sa langue officielle, le français. Néanmoins, tous les élèves peuvent accéder à l'éducation postsecondaire en français et en anglais (Smith, Foster and Donahue, 1999).

Une particularité du système universitaire québécois tient au fait que cette province ne possède qu'une seule université publique, l'Université du Québec. Tous les autres établissements universitaires respectent des chartes privées bien qu'elles soient financées par des fonds publics à hauteur de soixante-cinq (65%) à soixante-quinze pour cent (75%).

Néanmoins, selon le rapport : *Positions de la direction de l'Université de Montréal au Sommet sur l'enseignement supérieur* (Université de Montréal, 2013), les fondements de la qualité sont déjà affectés par un sous-financement de l'institution avec pour conséquence un corps enseignant insuffisant en nombre entraînant une détérioration

---

<sup>27</sup> Établissement d'enseignement collégial public fondé en 1967 par l'adoption du projet de loi 60 à l'assemblée nationale du Québec, conçu pour donner suite au rapport de la Commission Parent.



du taux d'encadrement étudiant par les professeurs<sup>28</sup> et par les chargés de cours. Nous observons un phénomène de syndicalisation qui se répand au sein de nombreuses universités par la création de syndicats des professeurs, à l'exception de l'université McGill qui elle n'en possède pas. Sans lien direct avec le sous financement, nous relevons que tous les professeurs ne sont pas titulaires d'un PhD au Québec (Dyke et Deschenaux, 2008), en effet, plus de quatre-vingt-sept pour cent (87%) des professeurs d'université possédaient en 2006 une scolarité supérieure au baccalauréat, mais cinquante-neuf pour cent (59%) seulement un doctorat (Gouvernement du Canada, 2012).

En 2011, les effectifs au premier cycle à temps plein et à temps partiel dépassaient le million<sup>29</sup> pour la toute première fois au Canada. Depuis 2000, le nombre d'étudiants au premier cycle au Canada a augmenté de près de quarante-quatre pour cent (44%) pour l'ensemble du territoire (AUCC, 2012). Des étudiants viennent du monde entier et contribuent à enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants canadiens grâce à leurs perspectives mondiales, leurs cultures et leurs langues (ibidem). Les effectifs d'étudiants étrangers à temps plein ont augmenté de plus de onze pour cent (11%) depuis 2010. On comptait vingt-cinq mille (25'000) étudiants étrangers au Canada en 1995 comparativement à plus de cent mille (100'000) en 2011. Ces étudiants proviennent de plus de deux cents (200) pays (AUCC, Oct 2012). Selon un rapport publié par le gouvernement fédéral en juillet 2012, les étudiants étrangers au Canada génèrent quatre-vingt-un mille (81'000) emplois et injectent près de huit milliards de dollars dans l'économie et plus de quatre cent quarante-cinq (445) millions de dollars en revenus pour le gouvernement (Roslyn Kunin & Associates, Inc., 2012).

En 1987, les femmes surpassaient les hommes en nombre au Canada comme dans d'autres pays de l'OCDE, aux États-Unis et au Royaume-Uni<sup>30</sup> (AUCC, 2011). Depuis le début des années 2000, la composition de la population estudiantine s'oriente vers un partage de presque soixante pour cent (60%) de femmes et quarante pour cent

---

<sup>28</sup> En 2012, le taux d'encadrement est de presque 28 étudiants par professeur alors qu'il était pour l'année 2000 de 22 étudiants.

<sup>29</sup> 1'015'000.

<sup>30</sup> Organisation de coopération et de développement économiques.

(40%) hommes au premier cycle<sup>31</sup>. Il en est de même pour la maîtrise<sup>32</sup> où les femmes sont majoritaires à l'exception des disciplines liées aux mathématiques, à l'information et aux sciences de l'information, à l'architecture, au génie et aux technologies connexes ainsi qu'au commerce, à la gestion et à l'administration publique (ibidem). Le doctorat demeure une exception, les étudiants à temps plein sont encore majoritairement des hommes, mais les femmes gagnent du terrain<sup>33</sup> (ibidem).

Des problèmes de financement jalonnent le cheminement des établissements universitaires, particulièrement au Québec. Selon le rapport de la FQPPU (2013) portant sur le financement des fonds de fonctionnement universitaire au Québec, 4,7 milliards<sup>34</sup> de dollars canadiens ont financé le fonctionnement des universités québécoises pour l'année 2008-2009. Ces sommes ont pour but de supporter le fonctionnement régulier des universités québécoises et se composent du fonds de fonctionnement (sans restriction) qui vise davantage à assurer les fonctions d'enseignement des universités et du fonds avec restrictions qui touche davantage les fonctions de recherche. Le financement des universités du Québec provient de quatre différentes sources. Il s'agit des droits de scolarité des étudiants qui servent à financer les services aux étudiants et une partie du fonctionnement des universités, des fonds du Gouvernement du Québec et du Gouvernement du Canada qui contribuent à financer le fonctionnement des universités (incluant une partie des services aux étudiants) et leurs immobilisations puis finalement les contributions du secteur privé qui soutiennent le fonctionnement et les fonds de dotation ou de souscription.

Pour comprendre la façon dont les subventions provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sont réparties, nous nous intéressons particulièrement aux subventions normées. Dans le contexte de la méthode historique de 1971, les universités étaient financées au moyen de subventions dites d'équilibre budgétaire<sup>35</sup> et le seul facteur que pouvaient influencer les universités pour accroître leurs

---

<sup>31</sup> En 2000, 58 % des effectifs au premier cycle au Canada est féminin.

<sup>32</sup> En 2010, 56 % des effectifs à la maîtrise au Canada est féminin.

<sup>33</sup> En 2000, 46 % des effectifs au doctorat au Canada est féminin.

<sup>34</sup> Excluant le fonds des immobilisations.

<sup>35</sup> Cette méthode voulait que, toutes choses étant égales, la subvention de base de l'année 1969-70 constitue le point de départ à partir duquel la subvention est ajustée pour tenir compte de l'inflation, du gel des droits de scolarité et de l'accroissement des effectifs étudiants.

ressources était la capacité d'accueil, ce qui a engendré une course effrénée au développement de « clientèles » et une compétition exempte de toute saine émulation ou d'une quelconque planification structurée. En 2000, la politique québécoise à l'égard des universités décide l'abandon de la méthode historique et l'adoption d'une nouvelle formule de financement mise en vigueur en même temps que des contrats de performance. Il s'agit de l'introduction du financement des établissements à partir des coûts moyens pondérés dans onze secteurs et aux trois cycles. Cette technique des coûts moyens pondérés avait auparavant été utilisée seulement pour financer les étudiants (FQPPU, 2013).

Tout comme les systèmes d'éducation en enseignement supérieur au Canada, les frais de scolarité se trouvent aussi différenciés selon les provinces. Le Québec doit son niveau le plus bas en raison de politiques de gel des frais de scolarité qui s'engage timidement vers un dégel depuis trois ans. Les frais de scolarité pour un étudiant canadien à l'Université de Montréal s'élèvent de 2'168 jusqu'à 5'858 alors qu'ils commencent à 5'372 et atteignent les 8'791 à l'Université de Toronto (AUCC, 2011-2012). Les frais de scolarité en faculté de médecine à Ontario sont au moins cinq fois plus élevés qu'au Québec.

Des systèmes de prêts et bourses d'études supérieures sont disponibles dans les différentes provinces du Canada afin de permettre une plus grande participation des étudiants issus de milieux moyens et défavorisés. L'écart d'environ vingt pour cent (20%) dans les 10 dernières années n'est pas négligeable. Bien que quatre étudiants sur dix terminent leurs études sans dette, il n'en demeure pas moins que trente pour cent (30%) des étudiants qui terminent leurs études avec une dette doivent moins de douze mille dollars canadiens (12'000 \$), et la dette moyenne des autres se situe à vingt-quatre mille six cents dollars canadiens (24'600 \$), avec une médiane de vingt mille dollars canadiens (20'000 \$) (Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires, 2012).

Une étude basée sur trois universités québécoises (Université de Montréal, Université Laval et Université McGill) (Crespo, 2006) constate la croissance soutenue des inscriptions dans les secteurs professionnels et appliqués entre 1996 et 2006 avec en

parallèle, une stagnation des inscriptions dans les secteurs non professionnels et non appliqués. Bien que les inscriptions dans les secteurs non professionnels et non appliqués aient commencé à croître en 2001, la croissance des inscriptions dans les secteurs professionnels et appliqués est supérieure à celle des secteurs non professionnels et non appliqués (ibidem).

Nous avons volontairement approfondi le contexte particulier de notre territoire de recherche afin de souligner son importante influence sur les données collectées et pouvons à présent décrire notre échantillon de participants.

### **2.3 L'ÉCHANTILLON DE PARTICIPANTS À L'ÉTUDE**

Nous présentons dans cette partie la population visée par notre recherche puis la constitution de notre échantillon. Notre recherche étant qualitative, nous rappelons qu'elle ne nécessite pas, à ce titre, un grand nombre de participants (Huberman et Miles, 1991).

La population visée est donc une cohorte de professeurs adjoints, agrégés et titulaires enseignants au sein des diverses facultés et campus de l'Université de Montréal.

Nous précisons que notre étude ne porte pas sur l'impact des innovations pédagogiques sur les étudiants ou la perception des innovations pédagogiques par les étudiants, raison pour laquelle nous avons décidé de ne pas les interviewer et avons volontairement exclu leur participation. Bien que l'innovation pédagogique sous-entende un enseignement centré sur l'étudiant, notre étude s'intéresse aux vécus et aux expériences des professeurs universitaires et non à ceux des étudiants.

Pour cette recherche, il n'était pas question de former un échantillon de participants représentatif de la population, mais de choisir plutôt certaines personnes de façon délibérée en fonction de ce que nous cherchions à explorer (Lamoureux, 2006). Nous avons donc constitué un échantillonnage de convenance pour la présente étude.

Notre échantillon se constitue de trente-deux professeurs, lauréats du Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal au cours des neuf dernières années et ancrés dans des disciplines différentes correspondant aux quatre catégories de Becher (1989).

Dans cette optique la présente étude met en lumière le phénomène des innovations pédagogiques conçues et utilisées par des professeurs universitaires. Notre choix vise ainsi à explorer les savoirs d'expérience de professeurs, reconnus par leurs pairs pour leur excellence en enseignement, à partir de leur narration afin de mettre en lumière ce qui ne l'est pas et d'explicitier leurs intentions pédagogiques.

Pour établir notre échantillon, nous avons sollicité par courriel quarante-neuf professeurs, tous lauréats du Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal au cours des neuf dernières années de 2003 à 2012, en leur demandant de participer, s'ils le souhaitent, à notre recherche. Le modèle de courriel de sollicitation est joint en annexe 1. Nous avons constaté que trente-sept (37) d'entre eux ont accepté de participer.

Nous avons adopté le concept de saturation empirique (Glaser et Strauss, 1967, p. 67) ou dit « *de connaissance* » selon Bertaux (1981, p. 37). Ce principe indique le moment où nous jugeons que les dernières entrevues n'apportent plus d'informations nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation de matériel empirique (Pires, 1997, p. 113-167). Nous sommes arrivée à saturation empirique à la trente-deuxième (32) entrevue.

Ainsi, sur les quarante-neuf (49) sollicités, trente-deux (32) professeurs lauréats d'un Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal au cours des neuf (9) dernières années ont participé aux entrevues individuelles de notre recherche et ont permis la répartition selon la catégorisation de Becher (1989) de quatorze (14) professeurs en sciences Dures-Appliquées, six (6) en sciences Douces-Appliquées, six (6) en sciences Dures-Pures et six (6) en sciences Douces-Pures.

Dans le tableau ci-après, nous comparons les trente-deux (32) participants selon les variables de genre, du type de poste et de responsabilité de direction. Nous observons que nous ne comptons pas de femmes, de professeurs adjoints, ni de professeurs ayant une responsabilité de direction pour les sciences Dures-Pures.

Sciences	Genre		Professeur-e			Responsabilité de direction	
	Masculin	Féminin	Adjoint-e	Agrégé-e	Titulaire	Oui	Non
<b>Douces-Appiquées</b>	6.3%	12.5%	3.1%	9.4%	6.3%	12.5%	6.3%
<b>Dures-Appiquées</b>	9.4%	34.4%	9.4%	18.8%	15.6%	21.9%	21.9%
<b>Douces-Pures</b>	9.4%	9.4%	3.1%	12.5%	3.1%	9.4%	9.4%
<b>Dures- Pures</b>	18.8%	0	0	3.1%	15.6%	0	18.8%
<b>Total</b>	<b>44%</b>	<b>56%</b>	<b>16%</b>	<b>44%</b>	<b>41%</b>	<b>44%</b>	<b>56%</b>

**Tableau I - Tableau des statistiques des variables**

Consécutivement, nous avons sollicité quinze (15) des trente-deux professeurs à participer à un entretien de groupe et avons obtenu douze (12) réponses positives. Puis, nous avons sélectionné cinq (5) participants pour constituer une répartition catégorisée d'un (1) professeur en sciences Dures-Appiquées, un (1) en sciences Douces-Appiquées, deux (2) en sciences Dures-Pures et un (1) en sciences Douces-Pures.

## 2.4 LA STRUCTURATION ET LE MODE DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Pour répondre à nos questions de recherche, il fallait dans le contexte de cette recherche recourir à un mode de collecte de données unique, les entrevues individuelles. Toutefois, ces dernières ont fait apparaître certains thèmes nouveaux inattendus que nous avons souhaité approfondir à l'aide d'un entretien de groupe. De la sorte, deux instruments de collecte ont été utilisés : l'entrevue individuelle et l'entretien de groupe.

Relativement à l'aspect personnel des informations recherchées, nous avons d'abord effectué la collecte de données par entrevues individuelles. Puis nous avons approfondi les thèmes nouveaux lors de l'entretien de groupe organisé dans un lieu neutre, agréable et convivial.

La technique de l'entrevue a ici une fonction de « *technique principale* » (Werner et Schoepfle, 1987). Il s'agit de permettre, tout au long de la recherche sur le terrain, de nouveaux questionnements suscités par les données recueillies au fur et à mesure des entrevues. Étant donné que pour cette étude, nous souhaitons cerner la perception et la vision des innovations pédagogiques utilisées par les professeurs universitaires, les entrevues se sont essentiellement axées sur l'information (Powney et Watts, 1989). Nous avons apporté une attention particulière à la préparation de notre enquête par entrevue clinique qui, selon Daunais (1984, p. 249-255) et Van der Maren (1987, p. 32), nécessite une préparation tant du chercheur que des participants pour établir une situation propice à la récolte d'informations vraies et pertinentes.

En rapport à l'entrevue individuelle, l'entretien de groupe possède de nombreux avantages selon Boutin (2007, p. 74). Premièrement, il offre un accès plus large à l'information qui provient de sources différentes. Ensuite, il instaure une dynamique favorable aux échanges entre les participants et contribue à la disparition des inhibitions tout en suscitant un champ de réponse plus vaste et engendrant le souvenir de détails qui autrement auraient pu être oubliés. Cette méthode permet au chercheur d'identifier rapidement les éléments de désaccord et de consensus. Dans notre situation de recherche, l'entretien de groupe revêt un avantage supplémentaire

en ceci qu'il permet de mettre à profit la dynamique de groupe provoqué par la mise en présence de professeurs ancrés dans des disciplines différentes correspondant aux quatre catégories de Becher (1989) ce qui a stimulé leur participation.

#### **2.4.1 Organisation de la collecte**

La structuration et le mode de cueillette de données font intervenir deux types d'instruments : des entrevues individuelles semi-structurées et un entretien de groupe. Pour aider la chercheuse dans son analyse autocritique tout au long de la recherche, nous avons également tenu un journal de bord (Baribeau, 2005) et y avons relaté tous les évènements imprévus, nos observations de terrain, nos interrogations, nos réflexions et les décisions prises durant la collecte et l'analyse des données. Cet instrument nous a accompagnés dans notre critique du cheminement argumentatif.

#### **Organisation de la collecte des entrevues individuelles**

Nous avons effectué des entretiens individuels semi-directifs avec les professeurs pour une durée moyenne d'une heure et vingt-six minutes. Nous avons centré le thème des entrevues sur l'identification, l'analyse et la compréhension des types d'innovations pédagogiques existants à l'Université de Montréal, les raisons qui amènent les professeurs à innover, la pratique de ces innovations et les difficultés rencontrées. Les entrevues individuelles ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone numérique.

Les trente-deux entretiens ont été conduits selon le protocole de la conduite des entrevues, en annexe 3, et grâce à un guide d'entrevue explicité plus avant et joint en annexe 4 de ce document. Au préalable, nous avons obtenu la validation du guide d'entrevue et du protocole d'entrevue par un professeur de l'Université de Montréal et effectué une entrevue pilote auprès de deux professeurs bénéficiaires d'un Prix d'excellence en enseignement au cours des neuf dernières années. Les commentaires du professeur validateur ont permis d'améliorer le guide d'entrevue avant l'entrevue pilote. Suite à l'entrevue pilote, nous l'avons bonifié par la



clarification de certaines questions. En ce qui concerne le calendrier de la collecte de données, les entrevues individuelles ont eu lieu du 12 avril au 8 juin 2012.

### **Organisation de la collecte de l'entretien de groupe**

Trois thèmes inattendus sont apparus lors des entrevues individuelles. Il s'agit de l'évaluation des prestations d'enseignement, du rôle des étudiants dans la construction d'innovation pédagogique et de l'utilisation d'une innovation pédagogique d'une discipline à l'autre. Nous avons jugé pertinent d'approfondir ces thèmes afin de mieux les appréhender et de compléter notre collecte de données par cette activité.

Nous avons par conséquent effectué un entretien de groupe semi-directif avec cinq professeurs pour une durée totale d'une heure et trente et une minutes. Nous avons centré le thème de l'entrevue sur le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants, la collaboration des étudiants à l'innovation pédagogique et la transférabilité des innovations pédagogiques d'une discipline à l'autre. L'entretien de groupe a été enregistré à l'aide d'un dictaphone numérique et parallèlement filmé par deux caméras numériques. L'entretien de groupe a été conduit selon le protocole de la conduite de l'entretien de groupe, en annexe 7, et grâce à un guide d'entrevue explicité plus avant et joint en annexe 8 de ce document. Au préalable, nous avons effectué un entretien pilote auprès de deux professeurs bénéficiaires d'un Prix d'excellence en enseignement au cours des neuf dernières années. L'entretien pilote nous a permis de le bonifier par la clarification de certaines questions. L'entretien de groupe a eu lieu le 7 septembre 2012 à onze heures en dehors des locaux de l'Université de Montréal.

## L'organisateur graphique



Figure 2 - L'organisateur graphique

### 2.4.2 Les instruments

Nous avons utilisé un guide d'entrevue et un guide d'entretien de groupe pour notre collecte de données.

#### Le guide d'entrevue

Le guide d'entrevue, en annexe 4 de ce document, s'inspire de l'Annexe E dans Hannan, A. et Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education, Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Buckingham: SRHE and Open University Press, p.157. Nous avons, pour ce faire, préalablement obtenu l'autorisation du Dr Harold Silver (voir annexe 4.1). Ce guide d'entrevue est construit en dix parties que nous détaillons ci-dessous :

- 1) Clarification de la raison de l'entrevue : La chercheuse salue et remercie le participant pour sa participation. Elle se présente brièvement ainsi que l'objectif de sa recherche. La chercheuse annonce les modalités de participation à la

recherche et procède au protocole d'éthique détaillé dans l'Annexe 3. Le protocole de la conduite d'entrevues. La chercheure commence par questionner le participant sur ses innovations pédagogiques (Lesquelles et quand).

- 2) Antécédents pertinents pour l'innovation : Cette partie comporte quatre questions qui permettront d'obtenir des informations sur son expérience d'innovateur-trice (Où, quand, comment).
- 3) Pourquoi innover ? : La troisième partie comprend quatre questions qui apporteront des informations sur la raison de l'innovation (Raisons, but).
- 4) Comment l'innovation s'est déroulée ? : Nous organisons la quatrième partie en cinq questions pour explorer la manière dont s'est déroulée l'innovation (Étendue, soutien, mise en œuvre, réactions, évaluations).
- 5) Aujourd'hui où en est cette innovation ? : La cinquième partie permet au participant d'expliquer ce qu'il est advenu de l'innovation pédagogique qu'il avait mise en œuvre. (Poursuite, adaptation, adoption)
- 6.) L'intérêt dans l'innovation pédagogique ? : La sixième partie s'intéresse aux résultats de cette expérience d'innovation pédagogique (Publications, résultats, matériaux).
- 7.) Réflexion sur le processus de l'innovation pédagogique : La septième partie amène à une réflexion sur le processus de l'innovation pédagogique (support adéquat, opposition et obstacles, rôles des pairs, intégration ou modification de l'innovation pédagogique).
- 8.) Les résultats personnels en tant qu'innovateurs : La huitième partie consiste à découvrir l'existence ou l'inexistence de résultats personnels qu'ils soient positifs ou négatifs.
- 9.) Les leçons tirées de cette expérience d'innovation ? : La neuvième partie se renseigne sur les implications de cette expérience d'innovation au niveau de l'innovation, l'innovateur, l'institution, les organismes de financement et finalement l'assurance qualité.
- 10) Remerciement : La chercheure annonce la fin de l'entrevue et remercie le répondant de sa participation et lui confirme sa disponibilité en cas de besoin pour des questions relatives à la recherche.

## **Le guide d'entretien de groupe**

Le guide d'entretien de groupe, en annexe 8 de ce document, s'inspire des résultats préliminaires des entrevues individuelles effectuées préalablement dans le but d'approfondir des thèmes nouvellement apparus. Ce guide d'entretien de groupe est construit en cinq parties que nous expliquons ci-dessous :

### 1.) Clarification de la raison de l'entrevue

La chercheure salue et remercie les participants pour leur participation. Elle présente brièvement l'objectif de cette rencontre. La chercheure annonce les modalités de participation à la recherche et procède au protocole d'éthique détaillé dans l'Annexe 7. *Le protocole de la conduite de l'entretien de groupe*. La chercheure invite les participants à se présenter les uns après les autres.

### 2.) Évaluation

Cette partie comporte trois questions qui permettront d'obtenir des informations sur les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants.

### 3.) Collaboration des étudiants

Cette partie comporte quatre questions qui permettront d'obtenir des informations sur la collaboration des étudiants et la relation entre l'enseignant et les étudiants.

### 4.) La transférabilité

La quatrième partie en cinq questions consiste à découvrir l'existence ou l'inexistence de transférabilité de l'innovation pédagogique d'une discipline à l'autre.

### 5.) Remerciements

La chercheure annonce la fin de l'entretien et remercie les participants de leur participation et leur confirme sa disponibilité en cas de besoin pour des questions relatives à la recherche.

## 2.5 MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

Maintenant que les instruments et les techniques de cueillette de données adoptées sont précisés, nous allons exposer les stratégies utilisées pour analyser et interpréter les données. De nombreuses méthodes d'analyse de données qualitatives coexistent et sont toutes efficaces (Coffey et Atkinson, 1996 ; Langley, 1997). Il s'agit de déterminer la méthode la plus appropriée à l'objectif de notre recherche et au matériel disponible.

Il s'agit selon Mukamurera (1998, p. 80) de bien choisir « *l'ensemble des moyens, techniques et procédures permettant d'entrer en rapport avec le corpus de la recherche, c'est-à-dire de l'analyser ou de l'exploiter pour des fins de recherche* ». Les multiples méthodes d'analyse de données offrent, selon Mukamurera (1998), deux conceptions au chercheur qui explore le contenu, implicite ou explicite, de données collectées par entrevues dans le but de les expliciter. L'auteure confronte d'une part une « *conception linéaire et séquentielle de l'analyse de données* » et à l'opposée une conception « *où l'analyse s'effectue dans une dynamique cyclique et interactive, plutôt continue et itérative* » (1998, p. 80). Cette dernière nous apparaît appropriée à notre recherche, nous l'avons donc choisi.

Pour notre étude, nous construisons empiriquement des théories à partir des discours des professeurs. Par conséquent, nous retenons la méthode d'analyse de la théorisation ancrée qui semble pouvoir être, ici, pertinemment appliquée. Une théorie ancrée s'érige et se valide concomitamment à travers la méthode de comparaison constante, caractéristique majeure de la « *grounded theory* » selon Glaser et Strauss (1967), qui est faite entre la réalité observée et l'analyse naissante. Ainsi, la théorisation assure que le résultat est, comme il se doit, « *ancré (grounded) solidement dans les données empiriques* » (Paillé, 1994, p. 150).

Pour profiter de cette démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène, nous avons observé les six étapes fondamentales (la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation) décrites par Paillé (1994).

Comme trois flux concourants d'activités, l'analyse qualitative des données collectées par processus de théorisation ancrée se réalise en trois étapes principales (Van der Maren, 1996) non linéaires (Huberman et Miles, 1991).

En première étape, la *codification ouverte*, l'extraction des données consiste à l'analyse du matériel « *brut* » recueilli dans le but d'en dégager des catégories substantives et comprend deux étapes fondamentales, la codification et la catégorisation. Nous avons étiqueté l'ensemble des éléments de notre corpus initial en catégorisant les éléments du discours des professeurs. Les segments du verbatim retenus constituent un ensemble de catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) qui reprennent sans modification les discours des professeurs. C'est-à-dire que nous avons dégagé les aspects importants et récurrents.

La deuxième phase, la *codification axiale*, consiste à établir des liens et une hiérarchisation entre les catégories substantives ce qui correspond à l'étape fondamentale de la mise en relation de Paillé (1994). Nous avons établi des relations entre les catégories par recours au « *modèle paradigmatique indiquant les principales dimensions d'une catégorie d'action: ses causes, son contexte, ses conditions structurelles, les actions et interactions qu'elle recouvre et leurs conséquences.*» (Laperrière, 1997, pp. 319-320).

Cette phase de l'analyse implique trois conditions. Il s'agit de la récurrence interne, de la récurrence transversale et de leur degré de congruence avec le « projet théorique » (Fourez, 1988) de notre recherche qui vise à apporter un éclairage original et nouveau sur le rapport entre innovation pédagogique et culture disciplinaire à l'Université de Montréal. La construction de catégories formelles s'opère donc à travers les liens dégagés entre les catégories substantives, et leur hiérarchisation dans la perspective dudit projet. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par le chercheur.

Ainsi, la récurrence transversale de catégories substantives, telles que celles énoncées plus haut, permettrait d'isoler certains axes et d'établir la segmentation de la

définition de l'innovation pédagogique comme l'une des désignations formelles appropriée pour traduire le sens véhiculé par plusieurs portions de texte tirées du discours des professeurs interviewés.

Notre théorie ancrée commencerait alors à prendre une forme qui s'est précisée davantage dans le repérage de propriétés, soit un ensemble d'éléments ou de caractéristiques propres à une catégorie formelle. Par rapport à l'exemple cité plus haut, nous nous sommes rendu compte qu'une des propriétés de la segmentation de la définition de l'innovation pédagogique est qu'elle implique, selon les professeurs, de la nouveauté.

Les opérations de codage et de catégorisation ont été réalisées à l'aide du logiciel QDA Miner à partir de la retranscription intégrale des entrevues individuelles et de l'entretien de groupe enregistrés (quatre cent cinquante (450) pages de verbatim). Nous avons effectué le codage selon les étapes suivantes : 1). Une relecture du cadre théorique dans le but d'identifier et de dégager les thèmes et les sous-thèmes ; 2). La lecture des données pour s'imprégner de leur signification ; 3). Une relecture d'une partie des données pour dégager les segments significatifs qui se nomment les unités de sens ; 4). La lecture des unités de sens et un premier essai de codage par attribution d'un code aux unités de sens ; 5). Une vérification du codage par un codage inverse puis un contre codage pour en assurer la fidélité et la validité et finir par un ajustement de la grille des thèmes de codage ; 6). Une reprise des étapes deux à quatre sur le reste du matériel ; 7). La correction du codage de la première partie du matériel ; 8). Une vérification par contre-codage du codage final par un juge externe sur vingt-cinq pour cent de l'ensemble du matériel pris au hasard avec un taux d'accord inter juges de soixante-dix pour cent.

Calculés par QDA Miner, les soixante-dix pour cent (70%) requis pour garantir la validité du codage ont été atteints ou dépassés sur les vingt-cinq pour cent (25%) du matériel. Notons à cet égard, un indice de concordance, pour huit entrevues individuelles complètes choisies au hasard établi à soixante-dix-huit pour cent (78.1%) avec un critère d'accord de chevauchement à soixante-quinze pour cent (75%) et une technique statistique Alpha de Krippendorff (Krippendorff, 2004) pour corriger le

facteur chance. Aussi, l'indice de concordance pour le verbatim de deux personnes dépasse quatre-vingt-un pour cent (81.81%) pour l'entretien de groupe. L'Alpha de Krippendorff est particulièrement pertinent dans notre cas, car il effectue une correction sur les échantillons de petite taille. « *L'alpha nominal dépasse le pi par  $(1-\pi)/2n$  (où  $n$  est le nombre d'unités codées par les deux codeurs) et constitue une approximation asymptotique de pi lorsque les tailles échantillonales deviennent élevées.* » (Recherches Provalis, 2007, p. 173). Ainsi, la grille de codage a été validée qu'avec un taux d'accord inter juges s'élevant à plus de soixante-dix pour cent pour chacun des thèmes, ce qui correspond aux taux préconisés par Huberman et Miles (1991). Les résultats des taux d'accord inter juges sont joints en annexe 11 de la thèse.

Le codage ouvert, catégorisant les éléments des discours des professeurs interviewés, a fait ressortir cinq cent cinquante-sept (557) sous-thèmes, les catégories substantives et le codage axial, a permis l'induction de cinquante (50) thèmes, les catégories formelles. La liste des thèmes et les résultats des analyses sont joints, respectivement aux annexes 9 et 10.

La troisième phase, la codification sélective, s'est composée des étapes fondamentales de l'intégration, de la modélisation et de la théorisation de Paillé (1994) et a visé à « *l'intégration finale de la théorie par rapport à une catégorie centrale, à une ligne narrative qui va au cœur du phénomène et le synthétise en quelques phrases.* » (Laperrière, 1997, pp. 320-321). Il s'agit de la reconstruction ordonnée du discours qui a permis de mettre en évidence différentes formes de reconstruction de l'expérience d'innovations pédagogiques selon les professeurs. L'ensemble des propos a été cerné puis la dynamique du phénomène étudié est reproduite et théorisée par une minutieuse reconstruction. Cette troisième phase s'est effectuée avec en toile de fond l'échantillonnage théorique et la comparaison continue durant toutes les étapes. Les résultats de cette démarche sont une théorie empiriquement fondée d'un phénomène, en d'autres mots, validée par les faits. Ces opérations de théorisations ont été réalisées manuellement.



Aussi, il est important de souligner que le but ultime de cette recherche n'était pas d'obtenir des connaissances généralisables, mais plutôt de dégager un ensemble de connaissances spécifiques en rapport du phénomène étudié. Ces nouvelles connaissances serviront, éventuellement, aux chercheurs de point de départ pour émettre une hypothèse qui pourra être vérifiée de façon plus systématique auprès d'autres populations. Ainsi au vu des forces et des limites de cette recherche et en raison de son caractère exploratoire, nous ne prétendons pas avoir couvert de manière exhaustive les innovations pédagogiques utilisées à l'université par les professeurs en lien avec leurs cultures disciplinaires. Aussi les apports de cette étude ne se trouvent pas tant dans l'applicabilité des résultats empiriques qui en ressortent que dans les perspectives empiriques et théoriques qu'elles ouvrent pour de futures recherches.

## **2.6 LES PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES**

Selon les cadres réglementaires, canadiens, québécois et universitaires, tout projet de recherche impliquant des êtres humains doit recevoir l'approbation d'un comité d'éthique de la recherche, ce à quoi nous sommes engagés. Un dossier de soumission de projet a été déposé pour approbation au comité d'éthique. Le Comité Plurifacultaire d'Éthique de la Recherche (CPÉR) a, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, examiné notre projet de recherche et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal* et nous a délivré, en date du 3 avril 2012, le *Certificat d'éthique CPER-12-003-D* joint en annexe 5.

Cette démarche nous permet d'explicitier nos préoccupations d'ordre éthique relatives à notre recherche conformément aux préconisations de Lamoureux (2006). D'une manière générale, lors de notre recherche qualitative, nous nous sommes assuré que notre projet participe à l'avancement des connaissances scientifiques et nous sommes rappelés que la priorité est accordée au respect des droits des participants.

En tant que chercheurs, nous nous sommes assurés de la rigueur méthodologique de notre recherche. Ceci a inclus la non-discrimination lors de la sélection des

participants, particulièrement dans le cas présent d'un choix de participants délibéré, l'analyse complète et objective des faits observés, la reconnaissance immédiate de la limite de la portée des résultats de nos travaux et le respect des droits d'auteur.

Étant donné le type et les méthodes de collecte de donnée employées, l'entrevue semi-structurée enregistrée et l'entretien de groupe, une attention particulière a été apportée sur les règles d'éthique liées aux participants. Avant la participation du répondant, nous avons veillé à mettre à sa disposition toute l'information nécessaire, de manière claire et précise, pour lui permettre de nous donner un consentement éclairé, libre et volontaire. Ils ont été informés de leur droit de refus ainsi que de retrait en tout temps. Tous ces points ont été mentionnés oralement au début des entrevues individuelles et de l'entretien de groupe et par écrit dans *les formulaires de consentement du participant* signés par chaque participant (joint en annexe 2 et 6). Ils contiennent donc le consentement libre, éclairé et volontaire de chaque participant et les informaient de la possibilité de retrait à tout moment de la recherche et du respect de l'anonymat et de la confidentialité. L'identité des répondants ainsi que toutes composantes qui auraient pu permettre de les identifier ont été rendues anonymes. L'anonymat et la confidentialité sont garantis par données codées (données dont les informations nominatives ont été remplacées par un code). Une considération particulière des participants a été entretenue pendant toute l'étude, premièrement en tenant nos engagements envers eux et en les soutenant puis, deuxièmement, en leur rappelant que leur contribution est nécessaire pour l'avancement de la science et qu'ainsi ils ont participé à la construction scientifique des savoirs.

Après la collecte de données, notre responsabilité de chercheure a été de maintenir la protection de l'anonymat et de la confidentialité. Les données collectées sont protégées par conservation pendant sept ans dans un endroit fermé à clé en format papier et support informatique. Toutefois, les enregistrements numériques oraux et vidéo ont d'ores et déjà été détruits.

## **PARTIE II. PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSIONS DES DONNÉES**

## **Introduction**

La partie II a pour fonction de présenter les données collectées et produites par le codage selon la méthodologie explicitée au chapitre 2. Cette partie s'avère très dense et volumineuse, car elle fait une large place au discours des professeurs. L'analyse de discours engendre une certaine lourdeur, car nous souhaitons rester le plus fidèles possible dans l'interprétation des sujets.

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons développé la problématique de recherche sur l'émergence de l'innovation pédagogique dans un contexte d'université fortement engagée en recherche. L'auscultation du cadre contextuel de notre recherche nous apprend que l'université d'aujourd'hui reste toujours à la recherche d'un changement effectif. Elle s'oriente vers un enseignement centré sur l'étudiant et lorsque nous lançons un regard attentif sur le paysage universitaire nous constatons l'existence d'un discours et même des politiques institutionnelles vouées à l'encouragement à l'innovation pédagogique. En effet, lorsque nous nous renseignons sur l'état de la recherche dans le domaine de l'innovation pédagogique nous vérifions que la valorisation de l'enseignement se révèle un fondement à travers trois actions distinctes : soutenir, récompenser et développer les activités d'enseignement.

Il nous importe ici de réitérer que le cadre d'investigation de notre étude a adopté la notion du SoTL (Boyer, 1990) qui a beaucoup influencé les recherches et même les politiques institutionnelles en contexte universitaire au cours des dernières années. Les différences entre les disciplines ressortent relativement à la façon de concevoir le SoTL et à la manière de l'effectuer (McKinney, 2013 ; Healy, 2000). À cet effet, notre cadre d'investigation présuppose l'existence de la culture disciplinaire au sein des universités comme un phénomène qui influence et le discours et la pratique enseignante (Barnett et Coate, 2005 ; Donald, 2002 ; Becher, 1989 ; Biglan, 1973).

Cette problématique nous a ensuite conduit, dans le deuxième chapitre, à la méthodologie de recherche mise en place pour proposer une démarche méthodologique qui nous permet de répondre à nos objectifs de recherche par des méthodes scientifiques appropriées. Nous avons évoqué les fondements de nos choix

méthodologiques, la recherche qualitative et le processus d'analyse par théorisation ancrée, puis nous sommes attardés plus spécifiquement au contexte particulier de notre territoire de recherche, une grande université francophone fortement engagée en recherche, l'Université de Montréal.

Toute cette démarche nous a finalement amenés à la présentation des données. Or, les résultats obtenus par le traitement des données collectées auprès des professeurs interviewés sont particulièrement abondants. Ils dépassent amplement ce que nous attendions pour répondre à nos questions de recherches. Effectivement, le traitement des quatre cent cinquante pages (450) du riche verbatim fidèlement retranscrit des entrevues individuelles et de l'entretien de groupe a occasionné trois mille huit cents (3'800) segments codés, notamment trois mille six cent soixante-sept (3'667) pour les entrevues individuelles et cent trente-trois (133) pour l'entretien de groupe. Il en ressort de nombreux résultats avec un total de cinquante (50) thèmes et cinq cent cinquante-sept (557) sous-thèmes que nous présentons maintenant. Pour préserver leur anonymat, les participants sont appelés des cas et sont numérotés.

Pour faciliter la lecture, la compréhension de notre analyse et pour adéquatement livrer une interprétation des données en lien avec nos questions de recherche, nous avons organisé cette partie de notre étude en sept parties comme suit.

En première partie, dans chapitre trois, nous présentons en détail les nombreux résultats issus du codage du verbatim des trente-deux entrevues individuelles et de l'entretien de groupe avec cinq professeurs. Afin de mieux guider le lecteur, ce chapitre se consacre à une description détaillée de la démarche itérative de théorisation progressive en tenant compte des six étapes fondamentales effectuées en trois phases. Comme il s'agit de familiariser le lecteur avec un matériel brut important, nous avons illustré la présentation de ces données de huit tableaux qui les récapitulent et faciliteront leur lecture.

L'analyse et la discussion des données s'effectuent dans le chapitre quatre en 6 parties. Les premières répondent aux cinq questions de recherche et, la dernière, aux thèmes inattendus, émergés lors des entrevues individuelles.

Par conséquent, la première de ses six parties a comme objet l'interprétation des données en lien avec la question : Quelle est la conception de l'innovation pédagogique pour les professeurs d'université ? Composée de trois parties elle présente le concept de l'innovation pédagogique selon les participants puis explicite ses sept notions distinctives. La synthèse analytique l'aborde sous l'angle de la culture disciplinaire.

La seconde partie du quatrième chapitre s'intéresse à la question : Quelles sont les raisons majeures qui amènent les professeurs d'université à développer des projets d'innovation pédagogique ? Elle se scinde en trois. Une analyse des raisons majeures qui amènent les professeurs à innover est présentée pour faire ressortir sept actions d'intention d'innovation pédagogique. En dernière partie, la synthèse analytique adopte, encore, la perspective de la culture disciplinaire.

La troisième partie interprète les données en rapport avec la question : quels types d'innovation pédagogique sont proposés par les professeurs à l'Université de Montréal ? Elle se découpe en trois parties. Nous avons d'abord l'analyse des résultats sur des innovations pédagogiques proposées à l'Université de Montréal suivi de l'analyse et de la discussion des sept catégories d'innovation pédagogique. Pour terminer, nous effectuons une auscultation selon les quatre catégories de Becher (1989) dans la synthèse analytique.

La quatrième partie a pour objet l'interprétation des données en lien avec la question : quelles sont les conditions et démarches propres à l'innovation pédagogique ? Scindée en trois étapes, la première étudie et discute les résultats des données qui concernent le cheminement du développement de l'innovation pédagogique. La deuxième partie révèle les huit étapes du cheminement à l'innovation pédagogique. Finalement, la dernière partie examine et discute, dans la synthèse analytique, la co-construction de l'innovation pédagogique avec les étudiants.

La cinquième partie interprète les données qui répondent à la question : quels sont les difficultés ou obstacles rencontrés en innovation pédagogique ? Elle est fractionnée

en 3 points. Le premier apporte une analyse sur les obstacles rencontrés par les innovateurs de l'Université de Montréal puis nous l'approfondissons selon les quatre catégories de Becher (1989). En bref, nous invitons le lecteur à découvrir les différences et similitudes entre les cultures disciplinaires en lien avec les freins rencontrés par les innovateurs. Le second dévoile une classification des obstacles en six types différents. Enfin, la dernière débat, dans la synthèse analytique, du questionnaire de l'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants comme un possible frein à l'innovation pédagogique.

La sixième et dernière partie a pour objectif l'interprétation des données aux fins d'étudier les caractéristiques des innovateurs puis les échanges entre pairs sur les innovations pédagogiques, et enfin, la transférabilité des innovations pédagogiques d'une culture disciplinaire à une autre.

Les six parties identifient et analysent les thèmes en liens avec les innovations pédagogiques à l'Université de Montréal, toujours selon la perspective des professeurs interviewés, puis les analysent selon les quatre catégories de Becher (1989) : les sciences Dures-Pures, les sciences Douces-Pures, les sciences Dures-Appliquées et les sciences Douces-Appliquées.

Nous rappelons que le but ultime de cette recherche n'est pas d'obtenir des connaissances généralisables, mais plutôt de dégager un ensemble de connaissances spécifiques en rapport du phénomène étudié. Ces nouvelles connaissances serviront, éventuellement, aux chercheurs de point de départ pour émettre une hypothèse qui pourra être vérifiée de façon plus systématique auprès d'autres populations. Ainsi au vu des forces et des limites de cette recherche et en raison de son caractère exploratoire, nous ne prétendons pas avoir couvert de manière exhaustive les innovations pédagogiques utilisées par les enseignants universitaires selon la culture disciplinaire. Aussi les apports de cette étude ne se trouvent pas tant dans l'applicabilité des résultats empiriques qui en ressortent que dans les perspectives empiriques et théoriques qu'elles ouvrent pour de futures recherches.

## **CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DES DONNÉES**

### **3.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES ENTREVUES INDIVIDUELLES**

Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 2, les différentes étapes du codage permettent d'identifier des thèmes et des sous-thèmes. Lors du codage du verbatim des entrevues individuelles, quarante-cinq (45) thèmes et cinq cent onze (511) sous-thèmes sont apparus.

Ainsi, les sous-thèmes sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) soit celles qui reprennent sans modification les discours des professeurs interviewés comme nous l'avons explicité préalablement au chapitre 2.

Alors que les thèmes sont les catégories formelles dont la construction s'opère à travers les liens dégagés entre les catégories substantives et leur hiérarchisation dans la perspective dudit projet. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par le chercheur.

Ces thèmes s'articulent autour de cinq domaines distincts, dont ceux qui qualifient l'innovation pédagogique, expliquent les différentes étapes du processus de l'implantation d'un projet d'innovation pédagogique, relatent les réactions face à l'innovation pédagogique, exposent la profession enseignante face à l'innovation pédagogique et définissent l'université d'aujourd'hui.

Pour guider le lecteur, nous énumérons, dans le tableau ci-après, les thèmes et le nombre de sous-thèmes par domaine.



Domaines	Thèmes	Sous-thèmes
Les thèmes qui qualifient l'innovation pédagogique  17 thèmes	Définition de l'innovation pédagogique	33
	Innovation technologique	1
	Forme	1
	Époques effet de mode	3
	Mixité	3
	Ce que demande l'IP	16
	Type d'Innovateurs	10
	Types d'innovation pédagogique	51
	IP la plus importante	9
	IP obligatoire	2
	Orientation IP vs traditionaliste	3
	Influence IP sur la pratique	1
	Points négatifs	3
	Pressions pour innover	9
	Raison d'innover	33
	Transférabilité	4
	Reconnaissance	11
Les thèmes qui expliquent les différentes étapes du processus de l'implantation d'un projet d'innovation pédagogique  15 thèmes	Origine de l'innovation pédagogique	8
	Choix de l'innovation pédagogique	1
	Intervention	9
	Soutien	24
	Processus	19
	Évaluation	36
	Adaptation	9
	Continuité	7
	Obstacles	27
	Solution à l'obstacle	3
	Durée dans un programme	2
	Résultats de l'innovation	37
	Propagation	7
	Retombées	9
	Les thèmes sur les réactions face aux innovations pédagogiques 3 thèmes	Réactions collègues
Réactions des étudiants		15
Réactions Université		9
Les thèmes en lien avec la profession enseignante  9 thèmes	Échanges d'expériences	22
	Concept d'apprentissage	6
	Concept de l'étudiant	1
	Concept d'enseignement	26
	Culture pédagogique	4
	Recherche-Enseignement	11
	Valorisation de l'enseignement	9
	Formation des enseignants	4
	Rentrer à l'uni Prof	1
Les thèmes sur l'université d'aujourd'hui 3 thèmes	Profession	1
	Université	1
	Institution	1

**Tableau II - Thèmes des entrevues individuelles et nombre de Sous-thèmes par domaine**

## **Premier domaine**

Les thèmes du premier domaine qui qualifient l'innovation pédagogique, nous permettent de mieux appréhender ce que ce concept représente, signifie ou implique pour les professeurs interviewés et se comptent au nombre de dix-sept (17).

Ces thèmes sont : *Définition de l'IP, Innovation technologique, Forme, Époques effet de mode, Mixité, Ce que demande l'IP, Type d'Innovateurs, Types d'innovation pédagogique, IP la plus importante, IP obligatoire, Orientation IP vs traditionaliste, Influence IP sur la pratique, Points négatifs, Pressions pour innover, Raison d'innover, Transférabilité et Reconnaissance.*

Plus en détail, nous avons le thème relatif à la définition de l'innovation pédagogique qui compte trente-trois (33) sous-thèmes. Subséquemment seize (16) sous-thèmes explicitent ce que demande l'innovation pédagogique et cinquante et un (51) énumèrent les différents types d'innovation pédagogique. Les innovateurs pédagogiques se distinguent par dix (10) caractéristiques et trente-trois (33) sous-thèmes qui précisent les raisons d'innover des répondants.

Neuf (9) sous-thèmes concernent les pressions pour innover et un thème indique l'impact des époques et de l'effet de mode à travers trois (3) sous-thèmes. Le thème de l'innovation pédagogique la plus importante est présent avec neuf (9) d'entre elles tout comme celui de l'innovation pédagogique rendue obligatoire en deux (2) sous-thèmes. Le thème de la mixité permet d'établir si plusieurs innovations pédagogiques sont employées conjointement dans un cours, un programme ou dans une même activité et celui de la forme indique que l'innovation pédagogique est utilisée dans un programme.

Le thème « *Orientation IP vs traditionaliste* » confronte les deux idées à l'aide de trois (3) sous-thèmes. Corollairement, un autre thème témoigne de l'influence d'une innovation pédagogique sur la pratique enseignante du professeur.

Quatre (4) sous-thèmes représentent le thème de la transférabilité d'une innovation pédagogique d'une discipline à une autre et la reconnaissance d'une action

pédagogique nouvelle s’appréhende en onze (onze) points. Finalement, les éléments négatifs sont traités en trois (3) sous-thèmes, alors que le thème de l’innovation technologique précise qu’elle n’est considérée que comme un outil. .Maintenant plus en profondeur, le tableau ci-dessous détaille les sous-thèmes de chacun des thèmes de ce domaine.

Thèmes	Sous-thèmes	
<b>Définition de l'IP.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À contre-courant</li> <li>Adapter</li> <li>Améliorer</li> <li>Apprendre en tant que professeur</li> <li>Changer</li> <li>Construction</li> <li>Créativité</li> <li>Différents niveaux et impacts</li> <li>Être un processus</li> <li>Faire comprendre la matière</li> <li>Innovation se construit dans la relation</li> <li>Intellectuelle</li> <li>Leadership</li> <li>Liée à la discipline</li> <li>Liée à la technologie</li> <li>Liée au public</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mise à l'essai</li> <li>Nouveauté</li> <li>Pas ce que tout le monde fait</li> <li>Pas de domaine</li> <li>Pas de limites</li> <li>Pas une IP si pas de pensée pédagogique</li> <li>Liée à la personnalité de l'enseignant</li> <li>Prendre des risques</li> <li>Psychologique 1er cycle</li> <li>Qualité</li> <li>Réflexion pédagogique</li> <li>Réussite</li> <li>Se questionne</li> <li>Se rapprocher de son idéal pédagogique</li> <li>Surprendre les étudiants</li> <li>Temporaire</li> </ul>
<b>Innovation technologique</b>	Outils	
<b>Forme</b>	Programme	
<b>Époques effet de mode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Éphémère</li> <li>Les innovations pédagogiques sont liées aux époques</li> <li>Négatif</li> </ul>	
<b>Mixité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dans un cours</li> <li>Dans un programme</li> </ul>	Dans une activité
<b>Ce que demande l'IP.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beaucoup travailler</li> <li>Confiance en soi</li> <li>Contrôler ce que l'on veut faire</li> <li>De la pédagogie</li> <li>Être à l'écoute</li> <li>Évaluer l'IP par la recherche</li> <li>Humilité</li> <li>Innover en équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le professeur apprend toujours</li> <li>L'étudiant</li> <li>Ouverture d'esprit</li> <li>Patience</li> <li>Rigueur</li> <li>Satisfaire la majorité pas tous</li> <li>S'engager à 100 pour cent</li> <li>Soutien institutionnel</li> </ul>
<b>Type d'Innovateurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collectifs</li> <li>Curieux</li> <li>Infus</li> <li>Engagés</li> <li>Holistes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Passionnés</li> <li>Promoteurs</li> <li>Perturbateurs</li> <li>Humbles</li> <li>Suiveurs</li> </ul>

<b>Types d'innovation pédagogique</b>	<p>Apprendre à apprendre  Approche de recherche Recherche-Action  Approche par compétences  Approche par problèmes  Approche par programme  Approche par projet  Approche par projet virtuel  Approche SAE  Approches réflexives  Articles scientifiques  Base de données WEB  Cahiers de prise de notes  Capsule vidéo  Caricature de l'enseignant  Cartes conceptuelles  Colloques scientifiques  Coopération  Cours d'insertion prof. doctorant  Cours en ligne  Création d'un laboratoire  Débats  Diapositive  Encadrement des étudiants  Évaluation de pairs  Forums de discussion</p>	<p>Leader pédagogique  Faire appel à la réalité du monde du travail  Interdisciplinaire Jeux de rôle  Logiciel (informatique)  Manuel pédagogique québécois  Modèle en 3D  Patient partenaire de soins  PowerPoint  Pratique  Présence en classe continue  Programme mixte (UdeM et autres campus)  Rencontre groupe repas  Rencontre individuelle ou de groupe  Renouveler le message toutes les 10-15 minutes  Rétroaction  S'ancrer à partir des étudiants  Simulations  Soutien du professeur  Studium  Surprendre  Télévotants  Tutorat par anciens étudiants  Vignettes cliniques  Visioconférences  Wikis</p>
<b>IP la plus importante</b>	<p>Couleur des diapos  Cours en ligne - à distance  Expériences  Inviter des professeurs  L'interdisciplinarité</p>	<p>Stage  Stage interdisciplinaire  Encadrement aux nouveaux professeurs  Télévotant</p>
<b>IP obligatoire</b>	Réforme majeure positive	Télévotants obligatoires
<b>Orientation IP vs traditionaliste</b>	École professionnelle pas en phase avec la pratique	Pas innovante Traditionnelle décriée par les étudiants
<b>Influence IP sur la pratique</b>	Plan de cours fait par rapport à l'innovation pédagogique	
<b>Points négatifs</b>	Aucun Insécurité face à la nouveauté	Innove par rapport aux commentaires de ses étudiants
<b>Pressions pour innover</b>	<p>Institution universitaire  Les étudiants  Par moi-même  Pas de pression  Plus pour la recherche que l'INNOVATION PÉDAGOGIQUE</p>	<p>Pour exceller  Pour l'utilisation des nouvelles technologies  Pression pour ne pas innover  Sociale</p>
<b>Raison d'innover</b>	<p>Accessibilité  Accompagner l'apprentissage  Accompagner l'étudiant  Accompagner Profession  Accompagner Recherche  Achèvement des études  Améliorer la compréhension des étudiants  Améliorer l'apprentissage  Atteindre le plus grand nombre d'étudiants  Augmenter la présence en classe  Bien être des étudiants  Contre l'inertie  Créer les liens entre les choses  Créer un référentiel inexistant  Durée des cours 3 heures  Échanger les connaissances</p>	<p>Engagement des étudiants dans leurs apprentissages  Être en phase avec les étudiants  Évaluer les apprentissages  Hétérogénéité des classes  Insatisfaction apprentissage étudiant  Insatisfaction du monde du travail  Insatisfaction enseignement professeurs  Intéresser les étudiants  Matière  Motivation pour le professeur  Plus d'interactions entre étudiants  Problème-Besoin  Réconciliation des professeurs au sein d'une faculté  Relation Professeur-Étudiant  Rétention des informations</p>

	Grands groupes	Suivre les NTIC
<b>Transférabilité</b>	Confirme la transférabilité Impossibilité de transférabilité	Préfèrent s'enfermer sur leur discipline S'interroge sur la transférabilité
<b>Reconnaissance</b>	Dans le dossier de l'enseignant Des collègues IP pas prise au sérieux IP pas valorisée - méprisée La direction Obtention d'un crédit	Par les étudiants Pas de valorisation Prend du temps Prix d'enseignement en éducation Valorisation

**Tableau III - Liste des Sous-thèmes du premier domaine**

### **Second domaine**

Les thèmes du second domaine, qui expliquent les différentes étapes du processus d'implantation d'un projet d'innovation pédagogique, se comptent au nombre de quinze (15) et s'organisent comme suit : *Origine de l'innovation pédagogique, Choix de l'IP, Intervention, Soutien, Processus, Évaluation, Adaptation, Continuité, Obstacles, Solution à l'obstacle, Durée dans un programme, Résultats de l'innovation, Propagation et Retombées.*

Le thème de l'origine de l'innovation pédagogique est couvert par huit (8) sous-thèmes et complété par celui du choix de l'innovation pédagogique. Neuf (9) sous-thèmes nous renseignent sur l'intervention de différents acteurs pour instaurer l'innovation pédagogique et vingt-quatre (24) nous informent sur le thème du soutien des professeurs lorsqu'ils souhaitent innover. Concomitamment, dix-neuf (19) sous-thèmes abordent le processus nécessaire à l'implantation d'une innovation pédagogique. Le thème de l'évaluation de l'innovation pédagogique est traité en détail par trente-six (36) sous-thèmes et celui de l'adaptation se décline en neuf (9) sous-thèmes. Le sujet de la continuité de l'innovation pédagogique inclut sept (7) sous-thèmes et pour les obstacles il se monte à vingt-sept (27) alors que le thème de la solution se résume à trois (3) sous-thèmes. Subséquemment, le thème de la durée dans un programme précise si l'innovation pédagogique s'effectue dans un cours entier ou partiellement. Pour trente-sept (37) sous-thèmes qui répertorient les résultats de l'innovation pédagogique, sept (7) nous informent de leur propagation et neuf (9) évoquent les retombées. Aux fins d'une extrême précision, les sous-thèmes sont également représentés dans le tableau ci-dessous :

Thèmes	Sous-thèmes	
<b>Origine de l'innovation pédagogique</b>	Conception d'apprentissage Conception de l'acte d'enseigner Échanges entre professeurs Écrits	Expérience en tant qu'étudiant Formations pédagogiques Insatisfait des cours traditionnels Personnalité
<b>Choix de l'IP.</b>	Timides et faciles	
<b>Intervention</b>	Aime en groupe et en individuel Collective De professionnels Étudiants Individuelle	Instaurée par la faculté On ne peut pas innover avec tous Patient et sa famille Plus efficace par programme
<b>Soutien</b>	Au niveau de l'Université Auxiliaire de recherche Auxiliaire d'enseignement Bénévoles CEFES/BENA Centres pédagogiques peu utilisés CIFI CPASS Dégagement de temps manquant DGTIC ou équivalent Financier disponible Financier manquant	Financier obtenu Financier pas demandé Financier_Seulement pour les technologies Fonds de recherche Matériel Pas de personne de ressource Pas de soutien de l'institution Soutien CEFES pas suffisant Technique Technique manquant Techniques coûteux Un collègue avec les connaissances requises
<b>Processus</b>	1. Pratique réflexive 2. Intégration 2.1 convaincre les autres à participer 2.1.2 Concours/subventions 3. Évaluation de l'IP 4. Poursuite et amélioration de l'IP Coordination Début d'IP 2 ans après être prof Dès le début Étudiants font l'IP.	L'IP s'adapte au groupe L'IP se construit par coopération Nombreuses étapes Préparation 2 ans et + Préparation en - de 2 ans Progressif Rencontre pédagogique Simulation Vision commune
<b>Évaluation</b>	A permis de bonifier l'IP Assurance qualité à améliorer Assurance qualité doit dépendre du professeur Auto-évaluation - Professeur Auto-évaluation reprise Bilan de l'IP Par la recherche Pas d'assurance qualité Pas de recherches Pas d'évaluation de l'IP Peu de commentaires sur l'innovation pédagogique Prix d'excellence en enseignement Problème notes des étudiants dans une activité innovation pédagogique Projet de le faire Promotion par les pairs Raison éthique	Comité de programmes Réussite des étudiants aux évaluations Seul Commentaires - étudiants Commentaires - externes informels Conseil des étudiants Difficulté d'attribuer le succès à une IP Difficulté valeur commentaires - étudiants Évaluateur externe Évaluation formative Évaluation par vérification des compétences Évaluation permanente Formelle - étudiants Formelle - Étudiants déplacés Formelle - étudiants stress Formelle - étudiants valorisante Formulaire évaluation inadéquat Idéalement extérieur Manque de financement Nécessaire
<b>Adaptation</b>	2 ou 3 ans 4 ou 5 ans Ajout Ajustement graduel Au public	Du professeur Pas faites, pas de financements Pas nécessaire Permanente

<b>Continuité</b>	Abandon Pas innovante pour très longtemps Poursuite Projeter	Relève par d'autres collègues Reprise de l'IP dans un autre de ses cours S'est arrêté ne donne plus ce cours
<b>Solution à l'obstacle</b>	Accompagnement Adaptation trouvée	De la créativité
<b>Propagation</b>	À travers le Québec D'autres départements/facultés D'autres universités Étudiants de la faculté	Inconnue Peu importante Repris par un ou des professeurs
<b>Retombées</b>	Articles Communications orales Envisage de publier Étude Livre (individuellement)	Livre collectif Pas de publication Pas le but Temps/Ressources recherches pour des publications
<b>Durée dans un programme</b>	Un cours entier par innovation	Un demi-cours par innovation
<b>Résultats de l'innovation</b>	Aide les étudiants dans leur orientation future Amélioration de l'apprentissage Améliorer, changer la pratique enseignante Amène à la diplomation Amène le monde réel Capte l'attention des étudiants Changement vis-à-vis de l'enseignement Changer la vision de la matière Diversification des activités Donne accès aux étudiants à distance Échec constaté 4 ou 5 ans après Entre-aide entre étudiants Étudiants + motivés Étudiants actifs dans leur apprentissage Étudiants satisfaits Forme des professionnels performants Impact de l'IP sur notes étudiants difficile	Interactions entre étudiants Interactions entre professeur-étudiants Le professeur apprend Le professeur gagne du temps L'informel a des effets académiques importants Marketing - Publicitaire Ouvrir de nouvelles portes aux étudiants Ouvrir les étudiants à la recherche Participation d'une autre classe à l'IP Permet app par erreur invisible Plus de travail en classe Plus proche de ses objectifs pédagogiques Professeur évalue les apprentissages Professeurs satisfaits Progression des étudiants Référentiel des compétences Reprise de l'IP par d'autres professeurs Retiennent mieux l'information Synchrone et asynchrone Valorisation de l'étudiant
<b>Obstacles</b>	Absence en classe Complexité technique Contrainte de temps Professeurs Contraintes nationales Crainte des enseignants Difficultés organisationnelles Engagement des étudiants Évaluation des travaux de groupes Examen en classe Financier Interactions avec les étudiants pas aimées par le professeur Investissement en termes d'énergies des professeurs La matière	Le programme L'IP se démode Manque de feed-back possible Manque de formation pédagogique Manque de matériel ou vieillissant Manque de soutien de l'institution Nécessité d'auxiliaires d'enseignement Pas d'obstacle Propriété intellectuelle UdeM Résistance étudiante Résistance professeurs Solitude Technologie problématique Trop grand groupe d'étudiants

**Tableau IV - Liste des Sous-thèmes du deuxième domaine**

### Troisième domaine

Les thèmes du troisième domaine relatant la perception des professeurs interviewés en matière des réactions de leur entourage, se comptent au nombre de trois (3), les : *Réactions collègues*, *Réactions des étudiants* et *Réactions Université*. Avec une volonté de clarté, les sous-thèmes sont présentés par thème dans le tableau ci-dessous :

Thèmes	Sous-thèmes	
<b>Réactions collègues</b>	Directeur positif Équipe solide Intérêt pour l'innovation Mitigée	Négatives Positives Résistance Seulement lorsque Prix
<b>Réactions étudiants</b>	Nég. Insécurité Nég. IP pas innovante pour très longtemps Nég. Plus d'engagement étudiant Nég. Problèmes techniques Nég. Professeur qui ne sait pas utiliser l'IP Nég. Trop de confrontations avec les pairs Pos. Aiment la différence Pos. Aiment l'interaction avec l'enseignant	Pos. Aiment plus l'approche pédagogique que la technologie Pos. Distance learning Pos. Impression d'apprendre Pos. Positive Pos. Prépare à la profession Pos. Travail en équipe Mitigées
<b>Réactions Université</b>	Aime pas l'innovation = changement Freine l'IP Inertie institutionnelle IP pas bien vu, car bon enseignant pas bon chercheur IP qui dérange	L'IP qui valorise l'UdeM Va financer les innovations technologiques, mais pas pédagogiques Veut que l'on innove sans frais Vision réductrice de l'innovation

**Tableau V - Liste des sous-thèmes du troisième domaine**

Nous avons dégagé huit (8) sous-thèmes sur les réactions des collègues perçues par les répondants. Plus nombreuses, les réactions des étudiants perçues par les professeurs s'élèvent à quinze (15). Les professeurs partagent ensuite leur impression sur la réaction de l'institution universitaire lorsqu'ils innovent à travers neuf (9) sous-thèmes.

### Quatrième domaine

Les thèmes du quatrième domaine, en lien avec la profession enseignante et l'innovation pédagogique, se comptent au nombre de neufs (9) et sont : *Échanges d'expériences*, *Concept d'apprentissage*, *Concept de l'étudiant*, *Concept d'enseignement*, *Culture pédagogique*, *Recherche-Enseignement*, *Valorisation de l'enseignement*, *Formation des enseignants* et *Rentrer à l'uni Prof*. Le tableau ci-dessous énumère les sous-thèmes de ce domaine par thème.



Thèmes	Sous-thèmes	
<b>Échanges d'expériences</b>	<p>À participer à une recherche Ancien groupe de consultation CEFES Apprentissage Au niveau du département Au sein de l'équipe Congrès de pédagogie de la matière Doctorants ou post-doctorants Échanges formels avec les collègues Échanges informels avec les collègues Entre innovateurs seulement Étendu à d'autres facultés</p>	<p>Fait partie de mon travail de professeur Informel avec la direction Intéressant Mentorat souhaité Pudeur de parler de son enseignement Rares demandes Référence à Reprise Reprise d'une autre uni Se laisse observer Souhaité</p>
<b>Concept d'apprentissage</b>	<p>Apprendre des autres Apprendre par eux-mêmes Approche réflexive</p>	<p>Déconstruction pour une construction Ne crois pas à la formation à distance Pratiques réflexives sur l'apprentissage</p>
<b>Concept de l'étudiant</b>	<p>Son rôle</p>	
<b>Concept d'enseignement</b>	<p>Accompagnateur dans l'apprentissage Accompagner l'étudiant dans son projet Aime la techno pédagogie Aime pas la technologie Apprendre de mes pairs Apprendre des étudiants Chercher le soutien de pédagogues Distinction enseignement cycle supérieur Encadrer l'étudiant dans l'IP Équilibre recherche-enseignement Être à l'écoute de mes étudiants Interdisciplinarité Intérêt pour la pédagogie</p>	<p>IP. fait partie de notre rôle d'enseignant La discussion Lié à ses compétences personnelles Lié à son vécu d'étudiant Pénibilité volontaire Rapports plus égalitaires Réflexion sur sa pratique pédagogique Responsabilisation de l'étudiant S'ajuster à son public moderne Se documenter en pédagogie Technologies Une relation Valeur familiale</p>
<b>Culture pédagogique</b>	<p>Culture pédagogique au sein du département Culture pédagogique au sein d'une faculté IP spécifique au domaine</p>	<p>Similitudes Technologique liée à la matière</p>
<b>Recherche-Enseignement</b>	<p>Contraintes liées aux promotions Difficulté de faire les 2 en même temps Financement qu'à la recherche L'un ne va pas sans l'autre On est censé être performant partout Plus de recherche</p>	<p>Plus de rôles administratifs Plus d'enseignement en début de carrière Prédispositions Recruté meilleur chercheur que pédagogue Valorise pas tous les innovateurs</p>
<b>Valorisation de l'enseignement</b>	<p>1er cycle valorisant par étudiants Encadrement au cycle supérieur valorisant Étudiants corvéables Manque de valorisation de la formation des chercheurs</p>	<p>Mauvais accompagnement des étudiants Pas valorisé avant Plus valorisé maintenant Toujours pas valorisé Valorisation de l'innovation par les entreprises</p>
<b>Formation des enseignants</b>	<p>A suivi une formation Nécessité de formation</p>	<p>Programme avec option pédagogique Programme de développement professoral</p>
<b>Rentrer à l'uni prof</b>	<p>Difficulté pour les innovateurs</p>	

**Tableau VI - Liste des Sous-thèmes du quatrième domaine**

Prédominant, le sujet des échanges d'expériences d'innovation pédagogique ressort à travers vingt-deux (22) sous-thèmes. Les données indiquent des informations liées au concept d'apprentissage, six (6) sous-thèmes, au concept étudiant à travers son rôle, et majoritairement au concept d'enseignement avec vingt-six (26) subdivisions. Parallèlement, quatre (4) sous-thèmes expliquent les effets de la culture pédagogique en termes d'innovation pédagogique. Ensuite, le thème Recherche versus Enseignement est couvert par onze (11) sous-thèmes et renforcé par celui de la valorisation de l'enseignement à travers neuf (9) sous-thèmes. Pour conclure, le thème de la formation des enseignants est abordé en quatre (4) sous-thèmes alors que celui de rentrer à l'université en qualité de professeur lorsqu'on est innovateur exprime la difficulté rencontrée.

### **Cinquième domaine**

Le cinquième domaine, définissant l'université d'aujourd'hui, dénombre les trois (3) thèmes suivants : *Profession*, *Université* et *institution*. Le premier thème, Profession, explique que la mise en situation des étudiants dans des situations proches de leur future pratique professionnelle fait aujourd'hui partie de la mission de l'université. Le deuxième, Université, précise que cette dernière est gérée comme une entreprise et finalement le dernier, institution, mentionne que celle-ci garantit une certaine autonomie et liberté aux professeurs dans l'exercice de leurs tâches d'enseignements et les laisse libre d'innover ou pas. Avec une volonté d'harmonisation, nous proposons la représentation graphique ci-dessous en dépit du faible volume de contenu.

Thèmes	Sous-thèmes
Profession	Mise en situation
Université	Gérée comme une entreprise
Institution	Pas de pressions

**Tableau VII -Liste des Sous-thèmes du cinquième domaine**

### 3.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE

Le traitement des données de l'entretien de groupe, comme l'indique le tableau ci-après, a dégagé cinq (5) thèmes et quarante-six (46) sous-thèmes. Les thèmes sont les suivants : *Collaboration IP*, *Conception de l'interdisciplinarité*, *Formulaire évaluation*, *Transférabilité des IP* et *Vision faussée de l'IP*. Le thème du *Formulaire d'évaluation* (correspond au questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement), de la *Collaboration* et de la *Transférabilité* étaient attendus et ont été spontanément complétés, lors de l'entretien de groupe, par ceux de la conception de l'*Interdisciplinarité* et de la *Vision faussée* de l'innovation pédagogique.

5 Thèmes	Sous-thèmes
Formulaire évaluation	25
Collaboration IP.	8
Transférabilité des IP.	6
Conception de l'interdisciplinarité	4
Vision faussée de l'IP.	4

**Tableau VIII - Liste des Thèmes de l'entretien de groupe**

Le thème Formulaire d'évaluation compte vingt-cinq (25) sous-thèmes, celui de la collaboration s'élève à huit (8) et enfin la Transférabilité atteint les six (6). Le sujet de la conception de l'innovation pédagogique et celui de la vision faussée de l'innovation pédagogique se déclinent tous les deux en quatre (4) sous-thèmes plus distinctement visualisables dans le tableau suivant.

Thèmes	Sous-thèmes	
<b>Formulaire d'évaluation</b>	Adapter les questions Nuisance aux professeurs Commentaires inappropriés des étudiants Corrélation entre notes étudiants et formulaire d'évaluations Dépendance des évaluations Promotions Différence_cours obligatoire ou non FE lié au cours Formulaire de satisfaction des étudiants Formulaire pas flexible Frein à l'innovation pédagogique Préfère les évaluations informelles Peu importe son statut Utilisation du FE contre les professeurs	N'attend pas de retour sur ses IP dans le FE Ne porte pas d'intérêt au formulaire d'évaluation Obstacle à la relation pédagogique Préfère les commentaires directs des étudiants Professeur assujetti à un devoir de séduction Questions du formulaire obsolètes Syndicat des professeurs refusé au GEE Utilisation comme feed-back pas comme évaluation de la satisfaction des étudiants Le participant est représentant des professeurs au GEE Des modifications sont tentées depuis longtemps Étudiants incompétents pour évaluer l'enseignement des professeurs
<b>Collaboration IP.</b>	Changement rapport étudiant-professeur Étudiant construit sa note Étudiant développe une indépendance intellectuelle Étudiants référents	Le sommet des experts Rédaction et publication d'article Relation Professeur-Etudiants Situation gagnant-gagnant
<b>Transférabilité des IP.</b>	Difficulté dans la pratique avec les disciplines sciences pures Les techniques pédagogiques sont transférables Surprendre les étudiants est transférable	Pas transférable à cause des besoins des étudiants Transférable ce qui est en lien avec la nature intrinsèque de l'humain Pas transférable à cause de la grandeur du groupe
<b>Conception de l'interdisciplinarité</b>	Complexité de l'interdisciplinarité Impossible, ne fonctionne pas	Nécessité de maturité épistémologique supplémentaire Un idéal
<b>Vision faussée de l'IP.</b>	Du professeur innovateur lui-même Etudiants _Innovation technologique	Ne s'en rendent pas compte On a le droit d'être soi-même

**Tableau IX - Liste des Sous-thèmes de l'entretien de groupe**

Ce chapitre avait pour but de présenter les thèmes et les sous-thèmes qui ont émergé du traitement des données extraites du verbatim des entrevues individuelles et de l'entretien de groupe. Nous allons maintenant présenter l'analyse et la discussion des résultats aux fins de préalablement répondre aux cinq questions de recherche avant finalement de présenter les résultats inattendus. Nous entamons à présent la partie en lien avec la première question de recherche au chapitre suivant.

## CHAPITRE 4 : L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

### 4.1 QUELLE CONCEPTION POUR L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ?

Quelle est la conception de l'innovation pédagogique pour les professeurs d'université ?

#### 4.1.1 À la recherche d'une définition actualisée de l'innovation pédagogique

Nous cherchons à cerner le concept de l'innovation pédagogique selon les participants. Dans le cadre de cette recherche, nous avons considéré l'innovation pédagogique comme tout enseignement dispensé de manières différentes de la pratique traditionnelle du cours magistral. Semblablement, nous estimons qu'une innovation pédagogique s'apparente à toute action nouvelle qui vise à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.

À la question : « *Qu'est-ce qu'une innovation pédagogique selon vous ?* » les répondants interviewés ont partagé leur conception de l'innovation pédagogique avec une grande ouverture et ont fait preuve d'une extrême réflexion tant la question est complexe.

L'extraction des données collectées lors des entrevues individuelles nous a permis d'articuler notre analyse autour de trente-trois (33) sous-thèmes en lien avec la conception de l'innovation pédagogique des professeurs interviewés. Ces sous-thèmes sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) soit celles qui reprennent sans modification les discours des professeurs comme nous l'avons explicitée préalablement au chapitre 2.

Dans ce qui suit, nous procédons à la présentation et à l'analyse des données, en alternant des propositions discursives tirées de segments d'entrevues, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la

reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche.

Afin de guider le lecteur, nous listons les sous-thèmes par fréquences et cas, dans le tableau ci-dessous.

Sous-thèmes	Fréquence <sup>36</sup>	Cas <sup>37</sup>
Nouveauté	36	18
Surprendre les étudiants	2	2
Pas ce que tout le monde fait	3	2
À contre-courant	3	2
Changer	35	20
Adapter	4	2
Leadership	2	1
Temporaire	2	1
Pas de limite	1	1
Pas une IP si pas de pensée pédagogique	29	11
Mise à l'essai	13	6
Se questionne	17	11
Créativité	7	4
Réflexion pédagogique	2	2
Intellectuelles	3	2
Psychologique 1 <sup>er</sup> cycle	4	1
Améliorer	17	12
Faire comprendre la matière	2	2
Qualité	5	2
Réussite	1	1
Être un processus	2	2
Liée à la discipline	15	7
Liée au public	10	7
Liée à la technologie	4	4
Différents niveaux et impacts	6	4
Construction	7	2
Utilisation d'outils	2	2
Pas de domaine	1	1
Innovation se construit dans la relation	5	2
Se rapprocher de son idéal pédagogique	2	1
Apprendre en tant que professeur	1	1
Prendre des risques	8	6
Liée à la personnalité de l'enseignant	6	2

**Tableau X - Liste des Sous-thèmes en lien avec le concept de l'IP par fréquence et cas**

Dix-huit professeurs ont exprimé qu'une innovation pédagogique s'avère être une autre manière, différente à la façon traditionnelle, d'enseigner (*Nouveauté*). Deux

<sup>36</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>37</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

d'entre eux expliquent : « *une nouvelle façon de faire, d'enseigner (cas 27)* ». Plus précisément, deux répondants sous-entendent que c'est quelque chose que peu de professeurs font contrairement aux pratiques communément empruntées lorsqu'ils décident de ne pas communiquer sur le logiciel de présentation PowerPoint et la plateforme d'enseignement StudiUM (*Pas ce que tout le monde fait*), comme un des deux répondant explique : « *ça tout le monde le fait donc j'en parlerai pas (cas 10)* ». Dans le même sens, deux participants supposent que l'innovation pédagogique implique d'aller dans la direction contraire de ses collègues (*à contre-courant*).

Selon deux des professeurs interviewés, cette nouveauté peut être introduite en surprenant les étudiants, en disant ou faisant quelque chose d'imprévu, à un moment spécifiquement choisi par l'enseignant afin d'obtenir de l'étonnement chez les étudiants (*Surprendre les étudiants*). L'un des deux précise : « *Mais, c'est quelque chose auquel les étudiants ne sont pas tout à fait prêts. Tu sais ou auquel ils ne s'attendent pas. (cas 15)* »

Subséquent, vingt des participants expliquent l'introduction d'un changement volontaire et réfléchi dans leur enseignement (*Changer*). Pour l'un d'entre eux, « *l'innovation pédagogique, c'est changer ce qu'on fait (cas 8)* ». Un de ces mêmes professeurs le définit sans aucune restriction (*Pas de limite*) et déclare qu' « *il y a pas de limite (cas 17)* ». Néanmoins, le changement semble prendre différentes formes. Il peut être nuancé d'un changement léger à un changement radical. Par exemple, un professeur envisage l'innovation pédagogique « *qui sortent un peu de ce qui est habituel (cas 1)* » alors qu'un autre préfère ne « *jamais enseigner le même cours deux fois (cas 31)* » ou encore un troisième estime apporter « *un changement radical (cas 25)* » lorsqu'il innove.

Aussi, deux des participants déclarent que le changement est dû à une certaine adaptation de son enseignement par rapport à ses buts pédagogiques (*Adapter*). Ainsi, selon l'un des deux professeurs, l'innovation pédagogique c'est « *adapter le format aux objectifs d'apprentissage qu'on s'est fixés pour chaque cours (cas 5)* ». Une perspective intéressante nous est confiée par un répondant qui motive que l'introduction de nouvelles approches pédagogiques peut elle-même provoquer une

adaptation et nous rappelle : « *on découvre du nouveau dans la façon dont les gens apprennent, et là il faut s'adapter dans nos méthodes (cas 1)* ».

Nous pensons primordial de souligner qu'un professeur mentionne que l'innovation pédagogique appelle à mener, à diriger le changement (*Leadership*) et précise « *le leadership (cas 4)* » comme élément important dans la conception de l'innovation pédagogique.

L'idée de temporalité dans l'innovation pédagogique annonce qu'elle ne demeure pas longtemps innovante, elle s'installe et devient rapidement habituelle (*Temporalité*). Un professeur s'exprime dans ce sens : « *Donc, je pense c'est toujours temporaire. Il y a des choses qui restent plus et plus longtemps, mais il me semble quand même qu'on est toujours dans le temporaire (cas 5)* ».

Le terme innovation pédagogique interpelle onze participants qui ont exprimé une réaction spontanée « *Mais qu'est-ce que l'innovation pédagogique ? (cas 25)* » (*Se questionne*), « *Euh, je me suis posé la question quand j'ai vu votre courriel effectivement (cas 16)* ». Ainsi, notre recherche a déclenché chez plusieurs professeurs un questionnement par rapport au concept même de l'innovation pédagogique. Précisément, cela les appelle à une réflexion sur la distinction entre amélioration et changement radical. En effet, nous observons une dichotomie entre ceux qui pensent qu'une innovation pédagogique peut être une simple amélioration et d'autres qui exigent un changement radical.

Ainsi, nous découvrons que l'innovation pédagogique possède un lien étroit avec la notion de réflexion lorsque l'un des répondants partage une expérience :

« *la semaine dernière j'étais sur le comité d'attribution des bourses pour des Prix d'excellence et j'étais sur le concours innovation..., euh innovation pédagogique et c'est la première question que j'ai demandée à mes collègues "c'est quoi innover ?" (cas 6)* ».

Au-delà des réactions premières, d'autres questionnements spécifiques se profilent. En effet, un professeur s'interroge à savoir si faire une innovation pédagogique implique de l'avoir personnellement créée, fabriquer pour la première fois. Aussi, il



s'exclame : « je ne sais pas si c'est une innovation, mais ce n'était pas fait avant moi (cas 14) ».

Un des professeurs précise que l'innovation pédagogique exige une réflexion particulière sur son objectif pédagogique. Il pense qu'innover exige une portée pédagogique (*Réflexion pédagogique*). Selon lui, « *Quand on fait de l'innovation pédagogique, on a une réflexion pédagogique (cas 32)* ».

Un répondant explique qu'il aborde sa réflexion sur l'innovation pédagogique pour les étudiants du premier cycle avec plus de psychologie, car il se concentre sur l'intérêt et la volonté de conserver l'étudiant au sein de l'institution (*Psychologique 1er cycle*) :

*« D'accord, mais je parle ce qui est spécifique au premier cycle par rapport à l'innovation pédagogique, c'est... qui est liée à maintenir l'intention, l'intérêt ou la curiosité... c'est beaucoup plus comment bon les surprendre ou les retenir durant le trimestre (cas 15) ».*

Aussi, selon deux participants, l'innovation pédagogique requiert une réflexion intellectuelle et fondamentale (*Intellectuelles*). Ces derniers en ont fait le constat suivant :

*« On décide nous-mêmes de dire : je vais me pencher sur ce thème dans mes notes de cours et je vais voir comment je vais l'approcher. Cela s'appelle des innovations intellectuelles, une approche où on dit : ce thème est plus difficile, je vais l'enseigner en mettant un cas clinique, et ensuite on va voir les principes (cas 12) »*

*« Au cycle supérieur, là c'est plus, c'est toujours relatif là, mais c'est plus l'attention pour l'innovation pédagogique au cycle sup c'est plus lié à, euh, vraiment faire progresser le chercheur. Euh parce qu'ils savent qu'ils veulent être là. Ils ont une bonne idée c'est quoi la discipline. Mais euh là c'est qu'on tombe dans des enjeux qui sont tellement plus complexes que euh il faut dès fois des innovations pédagogiques pour vraiment les amener à des endroits où ils savent qu'ils veulent aller, mais ils ne savent pas comment (cas 15) ».*

Selon quatre participants, la notion d'innovation pédagogique semblerait se nourrir de la créativité des professeurs (*Créativité*). En effet, les propos de l'un d'eux soutiennent que : « *le terme innovateur implique de créer quelque chose (cas 14)* ». Cette créativité construit l'innovation pédagogique qui trouve sa source dans les conceptions et les valeurs personnelles du professeur. En effet, par un autre témoignage : « *l'innovation est reliée aux idées du professeur (cas 12)* ».

Six professeurs confient que l'innovation pédagogique nécessite une mise à l'essai, une expérimentation, qui leur permet d'observer les résultats et de continuer leur réflexion en approfondissant leurs questionnements sur leurs innovations pédagogiques (*Mise à l'essai*). Finalement, l'un d'entre eux assure que « *Les étudiants sont en caoutchouc, ils ne vont pas se casser. Donc j'essayais des choses ; ce qui marchait je le gardais et ce qui ne marchait pas je l'enlevais pour l'année d'après (cas 3) »*.

Selon deux de nos participants, la mise en application d'une innovation pédagogique est une construction perpétuelle (*Construction*). « *C'est l'innovation à chaque instant qui se construit, qui part de la situation de l'apprenant et qui donc est à construire à chaque instant. (cas 7) »*.

Il s'agit d'un processus qui dure et qui doit se penser à long terme (*Être un processus*). L'un d'eux suggère que « *l'innovation pédagogique c'est aussi quelque chose qui n'est pas entré dans le temps présent, mais quelque chose qui est construit à long terme (cas 7) »*. Il semblerait que l'innovation pédagogique engendre une dynamique qui lui est propre. Ainsi, une facette importante de l'innovation pédagogique consiste à la réflexion volontaire et spécifique des étapes, des phases qui vont la construire. Comme le propose un professeur : « *c'est, disons une réflexion consciente et dirigée vers un processus (cas 15) »*.

Une notion additionnelle est introduite par quatre répondants qui précisent que l'innovation pédagogique peut avoir des effets et des degrés distincts (*Différents niveaux et impacts*). Sept professeurs nous confient que la mise en application d'innovation pédagogique est dépendante du profil des étudiants (*Liée au public*) par exemple :

« *L'innovation pédagogique, ça pourrait être différentes choses. Puis nous, on a un large spectre de clientèle. Nous, au niveau universitaire, on a différentes clientèles : premier cycle, deuxième cycle, troisième cycle. Nous, ici, on doit s'occuper aussi de tout le volet de ce qu'on appelle le développement professionnel continu et du maintien de la compétence des professionnels en exercice, et d'un autre volet qui est le transfert non seulement des connaissances, mais du transfert de l'information à tous les réseaux de la santé, au sens large du terme (cas 8) »*.

Corollairement, il apparaît de sept entrevues que l'effet de la mise en application d'une innovation pédagogique varie d'une discipline à l'autre (*Lié à la discipline*) : « *je pense qu'on peut être innovant dans notre domaine, mais assez traditionnel comparativement à d'autres domaines (cas 6)* ». Ainsi, l'innovation pédagogique aurait une incidence différente selon la discipline et ses préceptes et pourra même passer inaperçue si, comme le précisent les participants, elle fait partie intégrante des habitudes de la discipline. Dans ce sens, un des professeurs explique que des facultés dans d'autres universités, de même discipline, utilisent ses outils d'innovation pédagogique et ne s'estiment pas pour autant innovants, c'est quelque chose d'évident pour eux : « *ils ne seront pas innovants, ils feront partie intrinsèque de la discipline et de la façon de penser (cas 20)* ».

À l'inverse un professeur lève les barrières de la discipline et considère plus généralement qu'il n'existe pas de frontière. Il prétend que les innovations pédagogiques ne sont pas liées aux disciplines (*Pas de domaine*). En effet il exprime clairement qu'en matière d'innovation pédagogique « *il n'y a pas de domaines (cas 17)* ».

D'un point de vue plus pratique, deux répondants soulignent l'importance des outils techniques (*Utilisation d'outils*) et quatre participants celle de la technologiques (*Liée à la technologie*) dans la conception et la mise en application d'innovations pédagogiques et témoignent en ce sens : « *Je commence avec les outils, en ne les mettant pas de côté (cas 12)* » « *Donc il y a de l'innovation reliée à la technologie (cas 12)* » et « *Moi, je m'occupe que des aspects d'innovation pédagogique dans le domaine des TI (cas 8)* ».

Une autre des facettes importantes de la conception de l'innovation pédagogique pour douze professeurs interviewés est la volonté d'amélioration tant du point de vue de l'enseignement que de l'apprentissage (*Améliorer*). L'un d'entre eux estime que l'innovation pédagogique c'est : « *quelque chose qui a toujours des intentions d'amélioration, ça, je pense que c'est important, quelqu'un qui innove le fait pour améliorer (cas 2)* ».

Décrite par deux professeurs comme une volonté d'une meilleure compréhension de la matière (*Faire comprendre la matière*), l'amélioration est aussi avancée comme une motivation qualitative (Qualité) et de persistance académique (*Réussite*). Un professeur complète son témoignage en exposant qu'il désire améliorer la qualité de son enseignement et l'explique ainsi : « *la qualité de son enseignement, la qualité de l'apprentissage des étudiants. Donc il y a l'aspect qualité... mais aussi la qualité de ce qui est fait sur le plan pédagogique (cas 2)* ».

Concomitamment, il semble que l'idéologie des années 1990 par laquelle l'ordinateur était censé se substituer aux professeurs a laissé son empreinte. Effectivement, le verbatim fait ressortir comme une nécessaire mise au point des participants qui expliquent la distinction qu'ils entendent entre innovation pédagogique et innovation technologique (*Pas une IP si pas de pensée pédagogique*). L'un des répondants clarifie la situation : « *Peut-être qu'a priori on pourrait penser qu'innovation pédagogique est synonyme d'innovation technologique, ce qui, je l'espère, n'est pas le cas (cas 22)* ». Ceux-ci conçoivent l'innovation pédagogique qu'à la condition qu'une pensée pédagogique la construise. L'un d'eux insiste sur l'importance primordiale de la pédagogie face à l'innovation : « *Pour moi, l'innovation a du sens dans la relation pédagogique qui s'installe. Une innovation pédagogique doit d'abord être pédagogique avant d'être innovante (cas 20)* ». Ainsi, il semble que les professeurs interviewés dénoncent aujourd'hui une confusion récurrente entre innovation technologique et innovation pédagogique qu'ils ont fermement et massivement souhaité clarifier.

Très symboliquement comme un enjeu, la prise de risque se révèle très présente en innovation pédagogique. Selon six participants, innover, faire différemment par rapport à leurs collègues implique de les plonger dans une situation incertaine ou l'inconnu peut les déstabiliser (*Prendre des risques*). Aussi, l'un d'entre eux considère que l'innovation pédagogique, c'est de savoir se mettre soi-même en danger et explique : « *C'est ça, ça serait ça l'innovation et aussi euh pas hésiter à se mettre soi-même en déséquilibre (cas 5)* ».

Malgré que l'innovation pédagogique puisse exposer certains professeurs à être affublés comme indigents des pratiques d'enseignement traditionnel, des répondants souhaitent une évolution à ce niveau. Une des entrevues témoigne de cette volonté de changement :

*« Il faut changer les choses d'un acte critique et il faut réoser regarder le fait qu'il y a un écart entre les deux et se recentrer fermement, posément vers ce que l'on dit vouloir faire et se centrer vers la mission de l'enseignement. Et là, l'innovation pédagogique est un acte critique révolutionnaire et ça, ça va donner des choses qui vont être toujours à contre-courant (cas 7) ».*

Néanmoins, l'innovation pédagogique paraît comme une opportunité d'apprentissage pour le professeur qui s'y essaie (*Apprendre en tant que professeur*). Aux dires de l'un d'entre eux : *« C'est le principe quand on est aux études aussi, on est là pour apprendre plus de choses et l'enseignement c'est la même chose. On en profite et l'innovation c'est ça (cas 31) ».*

L'innovation pédagogique témoigne d'une origine très personnelle du professeur (*Liée à la personnalité de l'enseignant*). Deux participants indiquent avoir innové de leur propre chef, pour répondre à un besoin spécifique. Par exemple, l'un d'eux explique : *« Donc dans le fond, c'était très personnel au départ, je voulais faire un projet avec mes étudiants, dans mon cours (cas 3) ».*

Le professeur exprime sa volonté d'atteindre un objectif pédagogique et semble chercher à se rapprocher de son idéal pédagogique (*Se rapprocher de son idéal pédagogique*). Ainsi, un participant partage : *« Je pense aussi que c'est ça être innovant, c'est pas juste changer pour changer, mais c'est de changer pour se rapprocher d'un idéal pédagogique, donc répondre à un problème qu'on a identifié (cas 6) ».*

Finalement, deux entrevues mettent en lumière une perspective très intéressante de la conception de l'innovation pédagogique. Elles expliquent l'importance de l'innovation dans la relation pédagogique entre l'enseignant et l'étudiant et que l'innovation pédagogique se situe peut-être au sein de cette relation (*Innovation se construit dans la relation*). Un des participants l'expose ainsi : *« Pour moi, l'innovation a du sens dans la relation pédagogique qui s'installe. La théorie pédagogique,*

*globalement, peut être innovante, mais après il y a des choses qui se construisent dans la relation (cas 20) ».*

#### **4.1.2 Les sept notions distinctives**

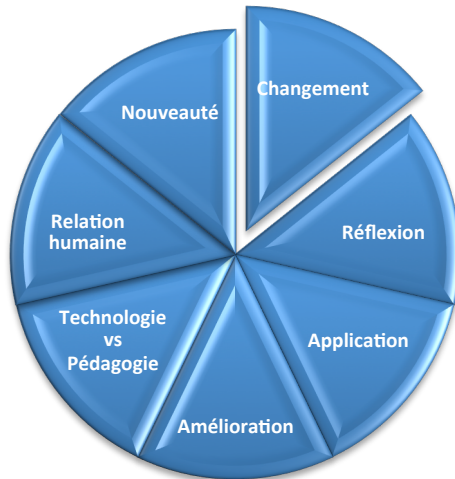
La présentation et l'analyse des sous-thèmes relatifs à la conception de l'innovation pédagogique, permettent à sept thèmes récurrents d'émerger du discours des professeurs interviewés. Il s'agit de la nouveauté, du changement, de la réflexion, de l'application, de l'amélioration, de la relation humaine et de la technologie versus pédagogie.

L'analyse nous permet l'établissement de liens et une hiérarchisation entre les catégories substantives correspondant à l'étape fondamentale de la mise en relation de Paillé (1994). Nous pouvons établir des relations entre les catégories par recours au «*modèle paradigmatique indiquant les principales dimensions d'une catégorie d'action : ses causes, son contexte, ses conditions structurelles, les actions et interactions qu'elle recouvre et leurs conséquences.*» (Laperrière, 1997, pp. 319-320).

Nous étudions la récurrence interne et transversale et leur degré de congruence avec le « projet théorique » (Fourez, 1988) de notre recherche qui vise à apporter un éclairage sur la conception de l'innovation pédagogique des professeurs. Par notre analyse, la construction de catégories formelles s'opère à travers les liens dégagés entre les catégories substantives et leur hiérarchisation dans la perspective de notre projet. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories substantives tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par le chercheur.

Nous proposons de regrouper chacun des sous-thèmes dans une des sept (7) catégories formelles, représentées visuellement dans la figure ci-après, émergées de la présentation et notre analyse des données extraites du discours des professeurs. Nous les nommons des *Notions distinctives*. En effet, les notions distinctives sont les sept (7) catégories formelles émergées de notre analyse des données du discours

des professeurs interviewés. Nous les intitulons *Notions distinctives*, car chaque notion du concept d'innovation pédagogique est différente et particulière.



**Figure 3 - Les sept catégories formelles des notions distinctives**

La première porte sur la Nouveauté, alors que la deuxième contribue à la notion de Changement selon nos participants. La troisième notion établit un lien avec la Réflexion, tandis que la quatrième soulève l'idée de Mise en application. La cinquième s'intéresse à l'Amélioration alors que la sixième notion explore brièvement le rapport entre Technologie vs Pédagogie et, enfin, la septième notion soutient la Relation humaine.

Afin de guider le lecteur, nous illustrons dans le tableau ci-après les sept (7) notions distinctives et ses sous-thèmes respectifs par fréquence et cas.

Notions distinctives		Sous-thèmes	Fréquence <sup>38</sup>	Cas <sup>39</sup>
1	Nouveauté	Nouveauté	36	18
		Surprendre les étudiants	2	2
		Pas ce que tout le monde fait	3	2
		À contre-courant	3	2
		<b>Nouveauté</b>	<b>44</b>	<b>24</b>
2	Changement	Changer	35	20
		Adapter	4	2
		Leadership	2	1
		Temporaire	2	1
		Pas de limite	1	1
		<b>Changement</b>	<b>44</b>	<b>25</b>
3	Techno-Pédago	Pas une IP si pas de pensée pédagogique	29	11
		<b>Techno-Pedago</b>	<b>29</b>	<b>11</b>
4	Réflexion	Mise à l'essai	13	6
		Se questionne	17	11
		Créativité	7	4
		Réflexion pédagogique	2	2
		Intellectuelles	3	2
		Psychologique	4	1
		<b>Réflexion</b>	<b>46</b>	<b>26</b>
5	Amélioration	Améliorer	17	12
		Faire comprendre la matière	2	2
		Qualité	5	2
		Réussite	1	1
		<b>Amélioration</b>	<b>25</b>	<b>17</b>
6	Mise en application	Être un processus	2	2
		Liée à la discipline	15	7
		Liée au public	10	7
		Liée à la technologie	4	4
		Différents niveaux et impacts	6	4
		Construction	7	2
		Utilisation d'outils	2	2
		Pas de domaine	1	1
		<b>Mise en application</b>	<b>47</b>	<b>29</b>
7	Relation humaine	Innovation se construit dans la relation	5	2
		Se rapprocher de son idéal pédagogique	2	1
		Apprendre en tant que professeur	1	1
		Prendre des risques	8	6
		Liée à la personnalité de l'enseignant	6	2
<b>Relation humaine</b>	<b>22</b>	<b>12</b>		

Tableau XI - Liste des notions distinctives de la conception de l'innovation pédagogique

La conception de l'innovation pédagogique selon les participants s'articulent autour de ces sept notions distinctives, néanmoins, nous observons qu'elles ne sont pas citées

<sup>38</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>39</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.



par les répondants en fréquence équivalente. C'est-à-dire que certaines notions ont été plus évoquées lors des entrevues individuelles que d'autres. À l'évidence, comme l'illustre la figure ci-après, la notion de la *Mise en application* et la *Réflexion* ainsi que la notion du *Changement* et de la *Nouveauté* sont celles qui ont été le plus fréquemment cités dans le discours des professeurs interviewés ce qui nous permet de penser qu'elles construiraient les fondements du concept de l'innovation pédagogique.

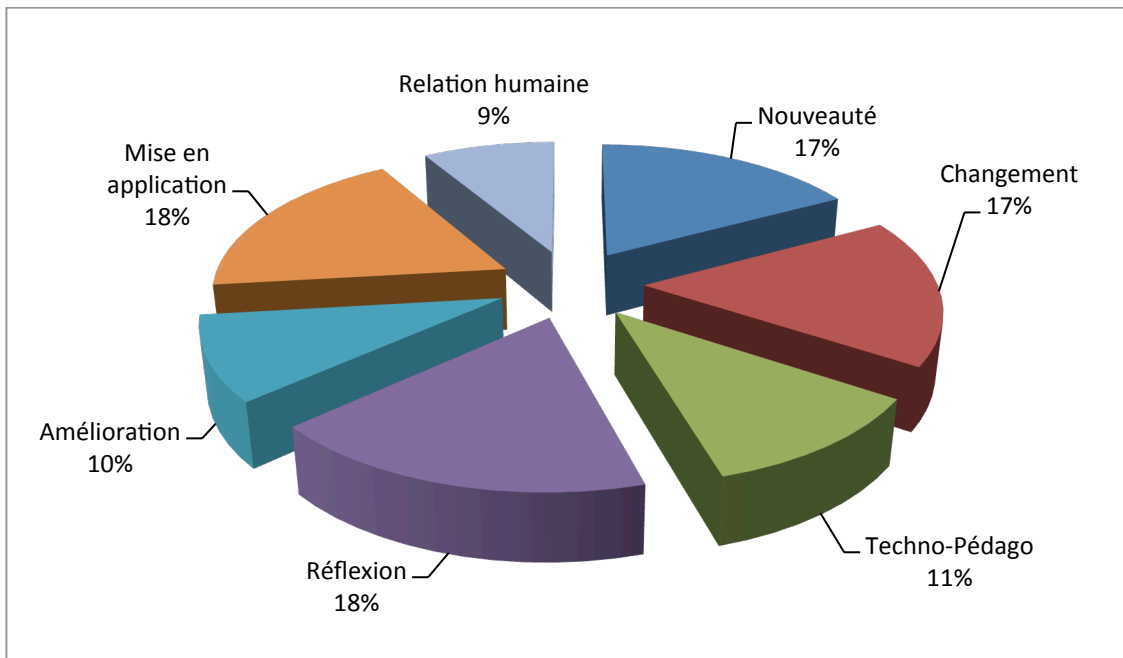


Figure 4 - Représentation des notions distinctives par cas

### La notion de la Nouveauté

La notion distinctive de la nouveauté comprends les sous-thèmes *Nouveauté*, *Surprendre les étudiants*, *Pas ce que tout le monde fait* et *À contre-courant*. Elle représente la notion de la nouveauté très présente dans la conception de l'innovation pédagogique des professeurs interviewés. Il s'agit notamment, d'une nouvelle façon d'enseigner, différente de la pratique habituelle qui implique d'être à contre-sens et peut s'effectuer en surprenant les étudiants.

### **La notion de changement**

La notion distinctive du changement inclus les sous-thèmes *Changer, Adapter, Leadership, Temporaire* et *Pas de limite*. Dans la conception de l'innovation pédagogique des répondants, la notion de changement est très importante. Par la notion de changement, les professeurs interviewés expliquent l'introduction d'un changement dans leur enseignement. Le changement prend différentes formes. Il peut être léger comme radical. Les résultats font apparaître que le changement se réfère aussi à une adaptation. Nous pensons primordial de souligner que le changement doit être géré et qu'il n'est que temporaire.

### **La notion de réflexion**

La notion distinctive de réflexion compte les sous-thèmes *Mise à l'essai, Se questionne, Créativité, Réflexion pédagogique, Intellectuelles* et *Psychologique*. La notion de réflexion se révèle fortement impliquée dans la conception de l'innovation pédagogique des professeurs interviewés. D'une réaction spontanée interrogative face au terme innovation pédagogique et à la réflexion pédagogique approfondie, que le professeur effectue, la réflexion semble être présente tout au long du processus d'une innovation pédagogique. Un participant explique qu'il aborde sa réflexion sur l'innovation pédagogique différemment selon son public. Nous en déduisons que la notion d'innovation pédagogique se nourrit d'une réflexion créative des professeurs. La notion de réflexion se prolonge lors de la mise à l'essai qui lui permet d'observer le fruit de ses questionnements sur son innovation.

### **La notion de mise en application**

La notion de mise en application comprend les sous-thèmes *Être un processus, Liée à la discipline, Liée au public, Liée à la technologie, Différents niveaux et impacts, Construction, Utilisation d'outils* et *Pas de domaine*. Cette notion de mise en application semble cruciale dans le concept de l'innovation pédagogique selon le discours des professeurs et correspond à ce que les participants ont considéré comme éléments d'importance dans l'intégration de leur innovation pédagogique.

### **La notion d'amélioration**

La notion d'amélioration inclut *Améliorer, Faire comprendre la matière, Qualité et Réussite*. Moins représentée, cette notion fait également partie des facettes de la conception de l'innovation pédagogique des professeurs interviewés. Souvent décrite comme une volonté de faire comprendre la matière, l'amélioration est aussi avancée comme une motivation qualitative et de réussite.

### **La notion Technologie versus Pédagogie**

La notion de la technologie versus pédagogie contient un unique sous-thème *Pas une IP si pas de pensée pédagogique*. Il semble que l'idéologie des années 1990 par laquelle l'ordinateur était censé se substituer aux professeurs a laissé son empreinte. Effectivement, pour la notion technologie vs pédagogie, il ressort du verbatim comme une mise au point par les participants qui expliquent la distinction qu'ils entendent entre innovation pédagogique et innovation technologique. Ils conçoivent l'innovation pédagogique qu'à la condition qu'une pensée pédagogique la construise. Ainsi, il semble que les participants dénoncent aujourd'hui une confusion récurrente entre innovation technologique et innovation pédagogique qu'ils ont fermement et massivement souhaité clarifier.

### **La notion de la relation humaine**

La notion de la relation humaine comporte les sous-thèmes *Innovation se construit dans la relation, Se rapprocher de son idéal pédagogique, Apprendre en tant que professeur, Prendre des risques et Liée à la personnalité de l'enseignant*. Cette dernière notion représentée dans la conception de l'innovation pédagogique des participants interviewés regroupe tous les éléments relatifs aux aspects humains et personnels du professeur. Elle mentionne la prise de risque qui pourrait exposer certains professeurs à un déséquilibre, mais rappelle que l'innovation pédagogique est une opportunité d'apprentissage pour le professeur. L'innovation pédagogique témoigne d'une origine très personnelle de l'enseignant universitaire qui semble chercher à se rapprocher de son idéal pédagogique. Finalement, nous distinguons de manière intéressée qu'une relation humaine et pédagogique apporte un sens à la construction de l'innovation pédagogique.

### **4.1.3 Synthèse analytique**

#### **Les sept notions distinctives sous l'angle de la culture disciplinaire**

Nous avons préalablement extrait des données du discours des trente-deux professeurs interviewés, trente-trois (33) sous-thèmes en lien avec le concept de l'innovation pédagogique. Nous avons regroupé en sept (7) catégories substantives que nous avons nommées *Notions distinctives*, car elles sont différentes et particulières les unes des autres.

Pour rappel et comme nous l'avons expliqué au premier chapitre, nous avons retenu la notion de cultures disciplinaires (Kolb, 1981 et Becher, 1989) comme une catégorie analytique en respectant le découpage facultaire existant au sein de l'Université de Montréal et plus précisément la catégorisation des quatre types de disciplines définis par Becher (1989). Il s'agit notamment des sciences Dures-Pures, des sciences Douces-Pures, des sciences Dures-Appliquées et des sciences Douces-Appliquées. Nous présentons maintenant notre analyse depuis cette perspective.

L'analyse des sept (7) notions distinctives du concept de l'innovation pédagogique précédemment extraite des données indiquent qu'elles sont représentées par des professeurs de chacune des quatre catégories de disciplines de Becher (1989). Nous présentons ci-après en bleu les conceptions partagées ou pas par les professeurs interviewés des quatre catégories de Becher (ibidem).

La conception de l'innovation pédagogique sous l'angle de la culture disciplinaire	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Nouveauté Lien à la matière Mise à l'essai Prendre de risque Pratique réflexive Pas une IP. si pas de pensée pédagogique				
Apprendre en tant que professeur Se rapprocher de son idéal pédagogique Temporaire Psychologique au premier cycle				
Créativité leadership Réussite Liée à la personnalité de l'enseignant Réflexion pédagogique Utilisation d'outils				
Construction Pas domaine Pas limite Qualité				

**Tableau XII - Sous-thèmes de la conception de l'innovation pédagogique par culture disciplinaire**

Nous observons notamment que la notion de nouveauté, de changement, du lien à la matière, de la mise à l'essai, de la prise de risque et de la pratique réflexive sont communes à toutes les catégories de disciplines. Aussi, des professeurs interviewés des quatre catégories de Becher (1989) pensent qu'une innovation n'est pédagogique qu'à la condition qu'elle comporte une pensée pédagogique.

La conception de l'innovation pédagogique des professeurs interviewés en sciences Dures-Pures ne montre aucune singularité. En d'autres mots, ils n'ont relaté que des sous-thèmes communs aux trois autres catégories de Becher (ibidem) et n'ont pas évoqué un sous-thème non partagé avec les autres.

Pour leur part, les participants des sciences Douces-Pures proposent quelques tendances exclusives à savoir qu'innover c'est également apprendre en tant que professeur, se rapprocher de son idéal pédagogique avec une limite dans le temps et

pour finir c'est la concevoir d'une perspective plus psychologique au premier cycle, à des fins de persistance académique.

De leur côté, pour les répondants des sciences Dures-Applicées, l'originalité de l'innovation pédagogique se tient dans la créativité, le leadership, la réussite, sans omettre qu'elle est toutefois personnelle à l'enseignant dans un cadre de réflexion pédagogique et à l'aide d'outils. Finalement pour ce qui ressort des entrevues avec les sciences Douces-Applicées, c'est avant tout construire à long terme, sans domaines ni limites, mais avec une prépondérance qualitative.

Nous constatons de notre analyse que le concept de l'innovation pédagogique possède une trame de grands principes communs à tous les professeurs interviewés de toutes les catégories de Becher (1989), (*nouveauté, changement, lien à la matière, mise à l'essai, prise de risque, pratique réflexive et nécessité d'une pensée pédagogique*) avec des singularités propres aux sciences Douces-Pures, sciences Dures-Applicées et sciences Douces-Applicées.

Ainsi, il ressort du discours des professeurs participants que les sciences Douces-Pures se distinguent par leur approche plus philosophique, les sciences Dures-Applicées par leur pragmatisme et les sciences Douces-Applicées par leur libéralisme constructif.

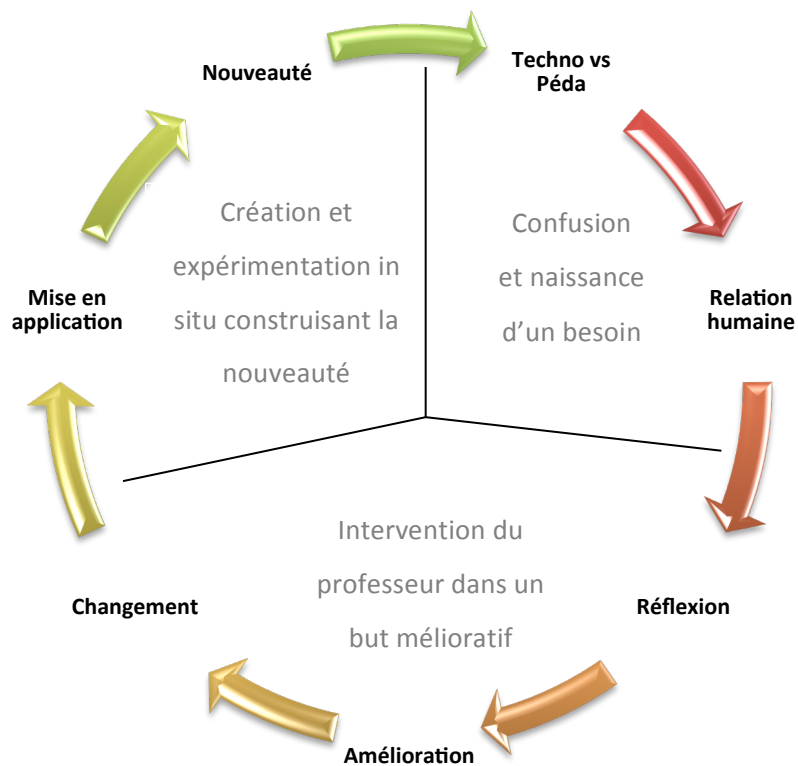
Pour conclure, nous constatons de notre analyse de la représentation, de la perception, de l'innovation pédagogique des professeurs, sous l'angle de la culture disciplinaire, que son concept varie sensiblement d'une culture disciplinaire à une autre.

### **Proposition d'un cycle de conception de l'innovation pédagogique actuelle**

L'extraction des données du discours des professeurs interviewés, son analyse et son interprétation, nous permettent de proposer une définition de l'innovation pédagogique actualisée comme suit :

Il s'agit d'une nouvelle manière d'enseigner, dissemblable des usages, qui se révèle hétéroclite et surprend les étudiants. Par conséquent, cela annonce un changement conduit pour une adaptation évanescence aux objectifs pédagogiques et au nouveau profil étudiant. Elle naît d'une réflexion pédagogique, intellectuelle, créative, psychologique, continue et se façonne progressivement par un processus comportant différents niveaux et impacts liés tant au public qu'à la discipline ou la technologie et vise à l'amélioration de la qualité, comme une volonté de faire comprendre la matière, et à promouvoir la réussite. Distincte de l'innovation technologique, l'innovation n'est pédagogique qu'à la condition qu'une pensée pédagogique l'édifie, notamment dans la relation humaine au gré de la personnalité du professeur zéléateur.

Subséquemment, l'analyse des sept notions de la conception de l'innovation pédagogique met en lumière une dynamique sous-jacente aux discours des professeurs. Voici une hypothèse de travail qui suggère l'existence d'un cycle de la conception de l'innovation pédagogique actuelle et permet la visualisation d'un répertoire partagé à travers la figure ci-après.



**Figure 5 - Le cycle de la conception de l'innovation pédagogique actuelle**

En effet, la confusion naissante de l'innovation technologique versus innovation pédagogique a généré un besoin dans la relation humaine pédagogique qui incite à une réflexion dans un but mélioratif aux fins de changements que le professeur mettra en application pour ainsi, initier la nouveauté.

Nous avons appelé cycle la présente conception en connaissance du fait que la nouveauté d'aujourd'hui pourrait devenir la confusion et le besoin de demain. En effet, un cycle est une suite de phénomènes se renouvelant dans un ordre immuable. Ainsi, la fin d'un cycle est, dans notre cas, la nouveauté, qui deviendra demain quelque chose de commun. Par conséquent, pour régénérer une innovation pédagogique, nous partons du dernier phénomène devenu commun et réitérerons chacune des notions distinctives pour former un second cycle etc.



## **4.2 POURQUOI LES PROFESSEURS INNOVENT-ILS ?**

Quelles sont les raisons majeures qui amènent les professeurs d'université à développer des projets d'innovation pédagogique?

### **4.2.1 Les raisons majeures qui amènent les professeurs à innover**

Maintenant que nous en savons un peu plus sur le concept de l'innovation pédagogique selon les participants, nous explorons par la suite les raisons qui motivent les professeurs à innover dans leur enseignement.

En réponse à notre question de recherche : « *Quelles sont les raisons majeures qui amènent les professeurs d'université à développer des projets d'innovation pédagogique?* », les répondants ont activement collaboré en identifiant et décrivant pourquoi ils innover.

L'extraction des données nous a permis d'articuler notre analyse autour de trente-quatre (34) sous-thèmes en lien avec les raisons majeures qui incitent les professeurs interviewés à l'innovation pédagogique. Là encore, il s'agit des catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) qui reprennent sans modification les discours des participants collectés lors des entrevues individuelles.

Dans ce qui suit, nous procédons à la présentation et à l'analyse des données, en prenant soin d'alterner des propositions discursives tirées de segments d'entrevues, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche.

Afin de guider le lecteur, nous listons les sous-thèmes par fréquence et cas dans le tableau ci-après.

Sous-thèmes	Fréquence <sup>40</sup>	Cas <sup>41</sup>
Intéresser les étudiants	54	19
Engagement des étudiants dans leurs apprentissages	9	5
Être en phase avec les étudiants	11	6
Atteindre le plus grand nombre	8	3
Accessibilité	6	4
Accompagner l'apprentissage	11	6
Accompagner l'étudiant	10	4
Accompagner la profession	27	15
Accompagner la recherche	16	5
Matière	23	10
Problème-Besoin	40	12
Achèvement des études	3	1
Hétérogénéité des classes	4	1
Contre l'inertie	3	2
Durée de cours 3 heures	4	3
Augmenter la présence en classe	3	2
Rétention des informations	12	9
Grands groupes	4	4
Insatisfaction apprentissage étudiant	3	2
Insatisfaction du monde du travail	7	4
Améliorer la compréhension des étudiants	4	3
Améliorer l'apprentissage	35	18
Évaluer les apprentissages	13	5
Insatisfaction enseignement professeurs	6	4
Motivation pour le professeur	27	13
Suivre les NTIC	1	1
Relation professeur-étudiant	15	8
Plus d'interactions entre étudiants	6	6
Échanger des connaissances	3	2
Bien être des étudiants	3	3
Réconciliation des professeurs au sein d'une faculté	2	1
Créer les liens entre les choses	2	1
Créer un référentiel inexistant	2	1

**Tableau XIII - Liste des sous-thèmes en lien avec les raisons d'innover des professeurs par fréquence et cas**

Dans leurs discours, les professeurs expriment leur volonté d'attacher l'esprit comme une raison importante pour innover. C'est-à-dire qu'ils souhaitent capter l'attention des étudiants et les intéresser à ce qu'ils enseignent pendant le cours (*Intéresser les étudiants*). Dans ce sens, un participant déclare : « *J'essaie d'être innovant pour pas qu'ils s'endorment. Ils s'endorment pas là, mais je veux les intéresser, pour moi c'est bien important (cas 31)* ».

<sup>40</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>41</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

Nous avons extrait des données un aspect extrêmement important des raisons d'innover qui réside dans le fait d'être en phase avec les étudiants. Il s'agit pour le professeur de rejoindre l'étudiant sur son rythme d'apprentissage et de s'arrimer aux événements actuels de la vie pour faciliter la transmission des savoirs (*Être en phase avec les étudiants*). L'un des enseignants universitaires participant relate que :

*« l'enveloppe de l'enseignement est quand même assez différente maintenant, parce qu'il faut aller chercher les étudiants dans la façon dont ils perçoivent la réalité dans leur vie courante, de sorte que si on reste avec de bonnes vieilles présentations et qu'on n'essaie pas d'aller chercher le type de rythme qu'ils ont dans leur propre apprentissage, les choses de la vie, on ne fait pas un bon cours (cas 24) »*

Pour conserver l'intérêt des étudiants, dix-neuf professeurs explicitent également rechercher l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages (*Engagement des étudiants dans leurs apprentissages*). Ils souhaitent les voir participer, bouger, débattre et les amènent à une responsabilisation face à leurs apprentissages. Un participant l'explique en ces termes : *« Je trouvais que les étudiants manquaient de euh c'était très passif ce qu'ils faisaient, ils étaient en cours, ils gobaient des diaporamas (cas 11) »*.

Subséquent, une autre raison d'innover mentionnée par trois répondants est d'atteindre le plus grand nombre (*Atteindre le plus grand nombre*). En effet, des professeurs expliquent qu'un de leurs objectifs pédagogiques est de s'intéresser aux étudiants qui ont quelques difficultés d'apprentissage et de pouvoir enrichir de leurs enseignements à l'ensemble des étudiants. En leurs mots, l'innovation pédagogique leur permet également d'atteindre le plus grand nombre. L'un des participants explique ce qui suit : *« Je pense que avec certains, certaines innovations, on est capable d'aller chercher, d'aller repêcher des étudiants qui étaient sur le bord (cas 5) »*.

Finalement, quatre professeurs adressent la raison de l'accessibilité des connaissances comme un moyen pour décloisonner le cours et le rendre plus accessible pour conserver l'intérêt des étudiants hors de la salle de classe (*Accessibilité*). Ainsi, la raison d'innover prend ici une autre dimension, elle offre aux

étudiants la latitude de pouvoir étudier quand ils en ont la possibilité et où qu'ils soient géographiquement. Un enseignant interviewé estime qu'il innove pour « *permettre de faire de l'apprentissage dans différents moments de la journée, pas nécessairement dans une salle de classe, donc de favoriser la mobilité des gens (cas 8)* »

L'extraction des données des discours de six répondants apporte un élément essentiel en regard du rôle du professeur d'université que certains participants disent concevoir comme un encadrement naturel de l'étudiant tant du point de vue de sa future profession, de la matière elle-même que de la recherche, de leur apprentissage ou encore du soutien personnel de l'étudiant (Accompagner l'apprentissage). Accompagner la profession consiste à préparer l'étudiant à son futur rôle et à le rendre compétent dans l'exécution des tâches qui lui incomberont. Par exemple, un professeur l'explique de la sorte :

*« Le point déterminant ; c'était d'accompagner l'autre dans une profession à laquelle il ou elle était en train de préparer. J'ai peut-être toujours mis plus d'importance dans le savoir-être, le savoir-faire que dans le savoir (cas 29) ».*

De même, dix des répondants expriment comme raison d'innover, la volonté de guider leurs étudiants à travers la matière afin de les amener vers une appréhension nouvelle et différente (*Matière*). L'un d'eux explique : « *Si je fais quelque chose qui sort de l'habituel, c'est parce qu'à mon avis cela aura un impact dans leur vision de la matière (cas 1)* ». Parallèlement, dix professeurs souhaitent faciliter l'appropriation des contenus. Un répondant l'explique comme suit : « *C'est de favoriser une intégration de la matière (cas 9)* ».

Vraisemblablement, s'il semble tout à fait évident au troisième cycle d'accompagner l'étudiant à la découverte de la recherche et de la carrière de chercheur, le fait de l'intégrer dès le premier cycle constitue une des raisons qui incitent cinq professeurs interviewés à innover (*Accompagner la recherche*). Ainsi, ils souhaitent les laisser goûter à la recherche le plus tôt possible. L'un d'eux partage en détail :

*« Donc dès le premier cycle, je veux former les étudiants à faire des recherches, et sans que ce soit directement de la recherche en laboratoire, comme les étudiants qu'on peut avoir aux études supérieures ou dans des stages de labo. L'idée, c'est de leur faire comprendre que pour faire de la recherche, il y a une revue de littérature, on doit être capable d'écrire des rapports techniques, ou éventuellement des articles scientifiques, qui est une façon de diffuser des*

*informations, de travailler en collaboration, avec des gens avec qui on s'entend pas nécessairement, d'être capable d'être autocritique par rapport à son travail, d'être capable de critiquer le travail des autres aussi, d'être capable de présenter oralement ses résultats face à un groupe, comme si c'était une conférence scientifique (cas 22) ».*

Selon une perspective semblable, quinze professeurs soutiennent qu'ils innover dans le but de guider l'étudiant vers sa future profession. Ils estiment que leur rôle dépasse l'acquisition des connaissances et qu'ils doivent aider les étudiants à développer les compétences pour l'exercice de leur fonction à venir (*Accompagner la profession*). L'un d'entre eux apporte un exemple concret : « *L'idée c'est que les étudiants de la discipline de la santé apprennent ensemble pour être capables de mieux travailler ensemble quand ils se retrouvent après dans le milieu du travail (cas 4) ».*

En outre pour six participants, une raison d'innover naît d'une intention relativement simple. Initialement, ils souhaitent que les étudiants apprennent, veulent les outiller et recherchent un apprentissage en profondeur pour leurs étudiants. Ainsi, six répondants insistent sur l'importance de leur intention de guider l'étudiant à travers l'apprentissage (*Accompagner apprentissage*). Un professeur le partage comme ceci : « *Mon intention était, je pense, d'accompagner l'autre, de l'amener à être pleinement soi-même et peut-être à l'aider à aller plus loin qu'il n'est à travers les connaissances (cas 29) ».*

Finalement, quatre professeurs expliquent qu'une des raisons qui les incitent à innover réside dans la volonté d'accompagner l'étudiant dans les épreuves de la vie (*Accompagner l'étudiant*). Il s'agit par exemple de partir des connaissances et du vécu préalables des étudiants et les faire cheminer tout au long de leur cursus universitaire en les accompagnant dans les bons moments comme dans les plus pénibles. L'un des participants fait part de son expérience en ces termes :

*« Je me suis rendue compte du rôle très important, je pense, qu'on pouvait jouer et qui est ce rôle d'encadrement et que ce rôle-là était assez différent du rôle de professeur comme quelqu'un qui va professer un savoir ...et je pense que dans le rôle d'encadrement non seulement on est utile, mais je pense qu'on est compétent parce que on fait de la recherche, parce que on essuie aussi des échecs dans nos vies professionnelles, enfin des échecs ou en tout cas on*

*rencontre des embûches dans nos vies professionnelles euh qui font qu'on devient meilleur avec le temps (cas 5) ».*

Pour douze répondants, une des raisons d'innover s'inscrit dans le but de trouver des parades pour circonscrire les problèmes qu'ils rencontrent ou combler des besoins (*Problème-Besoin*). Un d'eux témoigne : « *Si je suis très terre à terre, c'est répondre à des besoins. Résoudre des problèmes, l'intention c'est ça (cas 16) ».*

Les participants ont soulevé neuf (9) problématiques distinctes qu'ils estiment des raisons d'innover et qu'ils ont partagées en détail. Il s'agit premièrement de la rétention des informations par les étudiants pour neuf des professeurs interviewés (*Rétention des informations*). En effet, certains participants ont expliqué avoir remarqué que les étudiants ne se rappelaient plus ce qu'ils avaient appris plusieurs années auparavant ou même l'année précédente. L'un des répondants explique ce qui suit : « *Moi ce que j'aimerais beaucoup c'est qu'ils se rappellent la matière quelques années après (cas 31) ».*

Deuxièmement, quatre professeurs ont souligné que l'insatisfaction du monde du travail peut être l'origine d'une innovation pédagogique (*Insatisfaction du monde du travail*). Ils confient que quelques reproches et constatations suffisent à les motiver à élaborer, modifier, voire même reconstruire leur programme en entier et changer d'approche pédagogique pour contenter l'environnement professionnel. Ils choisissent volontairement de s'arrimer à la réalité du monde extérieur. Deux enseignants témoignent en ce sens :

*« C'était de répondre à un besoin criant dans le réseau de la santé, de former nos futurs professionnels à travailler en équipe (cas 13) » et « à chaque fois que j'ai innové j'ai répondu à mon besoin à moi de répondre à une pression externe. On se recevait pas des bons commentaires donc ça, ça nous poussait à réviser notre programme (cas 16) ».*

Dans une moindre mesure, les autres problématiques qui poussent les professeurs à innover sont récurrentes et concernent les grands groupes d'étudiants pour quatre des répondants (*Grands groupes*). La durée particulièrement longue des cours à l'Université de Montréal est proposée par trois participants (*Durée de cours 3 heures*).

L'hétérogénéité du niveau des étudiants dans les classes est mentionnée par un seul participant (*Hétérogénéité des classes*) tout comme amener les étudiants à l'achèvement de leur étude par la diplomation (*Achèvement des études*). Deux professeurs souhaitent contrer l'inertie en innovant dans une institution très formelle qui retarde par son ampleur quelques changements pourtant attendus (Contrer l'inertie).

Deux participants expriment leur volonté d'augmenter l'assiduité des étudiants en classe (*Augmenter la présence en classe*) et l'insatisfaction de l'apprentissage des étudiants générale et spécifique à l'apprentissage par cœur sans compréhension du contenu (*Insatisfaction apprentissage étudiant*). Ils déclarent en ce sens : « *La façon dont les étudiantes apprenaient, ça me satisfaisait pas (cas 32)* » et « *J'en avais assez des cours où les étudiants apprennent par cœur puis me recrachent puis ont « A » (cas 6)* ».

Concomitamment, dix-huit professeurs expriment, comme raison d'innover, leur intention de bonifier l'apprentissage des étudiants et de les évaluer dans le but de parfaire la compréhension de ceux-ci (*Améliorer l'apprentissage des étudiants*). Principalement, il s'agit de trouver de nouvelles façons de proposer des apprentissages pour l'acquisition des connaissances et le développement de nouvelles compétences puis de les tester, avec l'objectif premier d'augmenter, d'améliorer, l'apprentissage des étudiants. L'un d'entre eux estime que s'il innove : « *La plupart du temps, c'est pour améliorer la façon dont les étudiants apprennent (cas 3)* ».

En outre, cinq professeurs évoquent comme raison d'innover leur volonté d'améliorer l'apprentissage des étudiants au moyen de l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants (*Evaluer les apprentissages*). L'un d'entre eux témoigne de son expérience : « *Je l'ai utilisé quelquefois dans mon cours de maîtrise avec une vingtaine d'étudiants, je l'utilise vraiment pour évaluer les niveaux de connaissances des étudiants sur une problématique (cas 31)* ».

Aussi, il semblerait qu'améliorer la compréhension des étudiants c'est, selon trois des répondants, détecter les difficultés des étudiants pour pouvoir adapter le message à transmettre pour que l'étudiant le comprenne encore mieux (*Améliorer la compréhension des étudiants*).

Treize professeurs indiquent leur propre motivation comme raison d'innover (*Motivation pour le professeur*). En d'autres termes, ils l'expliquent dans le sens qu'ils ne désirent pas se lasser et s'installer dans une pratique routinière qui selon eux, nuirait à la qualité de leur enseignement. Leur motivation à enseigner doit rester intacte, comme deux d'entre eux l'explique :

« *Et des attentes plus personnelles : augmenter ma motivation (cas 9) » et « Alors c'est un peu on le fait pour nous autres, l'innovation, finalement quand je pense là. Les étudiants à chaque année c'est tout nouveau pour eux autres, mais si on apporte aucune innovation pour moi personnellement, j'ai moins de plaisir et ça paraît dans l'enseignement alors c'est important d'avoir une motivation (cas 31) ».*

En moindre importance, mais néanmoins présents, quatre professeurs évoquent comme raison d'innover une insatisfaction dans leur enseignement qui les pousse à remettre en question leurs méthodes d'une manière particulièrement critique (*Insatisfaction enseignement professeurs*). Par exemple : « *Parce qu'au fil des années, j'ai réalisé que j'enseigne pas. Tout ce que je fais à la limite pour les même les cours de première année, c'est, un grand show de la transmission de l'information (cas 26) »*

Enfin, un participant se sent contraint à une obligation de suivre les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) qui s'impose à eux (*Suivre les NTIC*). Il l'exprime en ces termes : « *Comme juste par rapport à l'ordinateur ou toutes les technologies. Donc quand ça c'est arrivé, veux, veux pas, il y a fallu. Je les utilise il a fallu faire des choses avec. Donc le besoin est né de la technologie qui est arrivée (cas 17) ».*

Selon huit enseignants interviewés, une des raisons d'innover couvre indéniablement un besoin de rapprochement entre lui et les étudiants (*Relation professeur-étudiant*). Il s'agit d'accessibilité qui se prolonge dans la relation pédagogique, comme en



témoigne l'un des participants : « *Je suis très proche, je ne suis pas du tout snob comme prof, je suis accessible* (cas 12) ». Dans la même ligne, l'innovation pédagogique peut être utilisée selon les participants pour opérationnaliser un changement dans la relation pédagogique entre les étudiants et le professeur. L'un d'entre eux déclare : « *Donc je me suis servie de ça pour réinventer un lien avec les étudiants* (cas 23) ».

Directement en rapport, six répondants font aussi valoir des volontés spécifiques de favoriser et d'instaurer des interactions entre les étudiants comme raison d'innover (*Plus d'interactions entre les étudiants*). Des professeurs expliquent vouloir que leurs étudiants puissent s'entraider les uns les autres dans leurs apprentissages. À titre d'exemple : « *S'ils ont des problèmes, pouvoir en parler pas seulement avec moi ou des profs, mais en parler avec d'autres étudiants parce que eux aussi ils ont des solutions* (cas 10) ».

Plus généralement, les interactions entre les étudiants durant le cours sont aussi mentionnées dans le discours des professeurs interviewés. Il semblerait que l'enseignant, toujours dans le but de provoquer l'engagement de l'étudiant dans son apprentissage, souhaite utiliser des innovations pédagogiques afin de favoriser les interactions au sein de la salle de classe. L'un d'eux témoigne : « *Dans notre cas ici, nos enseignants ont de grands groupes, donc ce serait aussi dans le but d'augmenter l'interactivité* (cas 4) ».

Tout bien considéré, deux répondants ont invoqué le partage des connaissances (*Échange de connaissances*), la réunification d'enseignants universitaires au sein d'une faculté (*réconciliation des professeurs au sein d'une faculté*) et même le confort des étudiants (*Bien-être des étudiants*), comme raisons pour innover. En effet, des situations particulières peuvent engendrer du stress chez les étudiants. Trois participants estiment qu'il faut innover afin de préserver le bien-être de l'étudiant ce qui devrait lui permettre d'assurer une bonne progression dans son parcours académique. Un enseignant l'expose comme suit :

« *Donc c'est le contrôle, tout ce qui hors de notre contrôle est stressant, tout ce qui est imprévu est stressant, tout ce qui fait face à l'ego est stressant. Donc*

*j'essaie d'enseigner en fonction de ça, j'essaie de mettre l'étudiant dans une position très à l'aise, diminuer le stress (cas 12) ».*

L'avant-dernière raison évoquée par un des professeurs consiste en l'amélioration de la manière de présenter aux étudiants qu'il existe des liens entre certains concepts (*Créer des liens entre les choses*). Dans cette situation, l'enseignant souhaite leur apprendre à schématiser des liens entre des concepts par exemple.

Pour conclure, la dernière raison qui incite un professeur à innover est la production d'un référentiel inexistant, d'un ouvrage en langue française ou encore d'un manuel didactique spécifique au Québec (*Créer un référentiel inexistant*). Ci-après, un enseignant explicite en détail la raison de son innovation pédagogique :

*« Le livre c'était vraiment pour euh... Je voulais bonifier mon enseignement. Je voulais avoir un livre de référence en français qui rendait compte de tout ce qui se fait au Québec. Puis je trouvais que les recueils de textes c'était frustrant, je me disais que je connais tout le monde qui peut écrire ce livre-là. On ferait tellement un travail formidable, tu sais. Je crois qu'un recueil de textes ne rendrait pas compte de ce qu'on est capable de refléter. Fais que c'était vraiment le désir d'avoir un bon livre de référence pour les étudiants au premier cycle qui rend compte de ce qu'il y a propre au Québec (cas 6) ».*

#### **4.2.2 Des raisons d'innover motivées par des actions d'intention**

La présentation et l'analyse des sous-thèmes sur les raisons qui amènent les professeurs à innover permettent à sept thèmes récurrents d'émerger du discours des participants. Il s'agit de la captation des étudiants, l'accompagnement, des solutions à des problématiques, la réadaptation, la communication et la création. Cela nous invite à établir des liens et une hiérarchisation entre les catégories substantives correspondant à l'étape fondamentale de la mise en relation de Paillé (1994). Là encore, nous pouvons établir des relations entre ces catégories. Nous analysons la récurrence interne et transversale et leur degré de congruence avec le « projet théorique » (Fourez, 1988) de notre recherche qui vise à apporter un éclairage original les raisons qui incitent les professeurs à innover. Par notre étude, la construction de catégories formelles s'opère à travers les liens dégagés entre les catégories substantives, et leur hiérarchisation dans la perspective de notre projet. Le

tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories substantives tirées directement du discours des participants et celles élaborées par le chercheur.

Nous suggérons de regrouper chacun des sous-thèmes dans une des sept (7) catégories formelles, représentées visuellement dans la figure ci-dessus, émergées de la présentation et notre analyse des données. Nous les nommons intentionnellement des *Actions d'intention*.



Figure 6 - Les sept actions d'intention

En effet, chacune d'entre elles représente une action d'intention précise. Toutes les actions que nous avons répertoriées partagent une particularité commune, l'intentionnalité. En d'autres mots, l'intention d'effectuer une action délibérée pour une raison particulière et dans un but précis. Le discours des professeurs interviewés fait émerger lors de l'analyse la catégorisation suivante : 1). Captiver, 2). Accompagner, 3). Solutionner, 4). Améliorer, 5). Rédapter, 6). Communiquer et 7.) Créer. En d'autres termes, les professeurs auraient, selon leurs propos, l'intention lorsqu'ils innoveraient de captiver et accompagner leurs étudiants. Ils souhaiteraient solutionner certaines problématiques et améliorer l'apprentissage. Les professeurs voudraient rédapter leurs enseignements et mieux communiquer avec leurs étudiants. Finalement, ils désireraient créer.

Afin de guider le lecteur, nous illustrons dans le tableau ci-après les sept (7) notions distinctives et ses sous-thèmes respectifs par fréquence et cas.

Actions d'intention	Sous-thèmes	Fréquence <sup>42</sup>	Cas <sup>43</sup>	
1	<b>Captiver</b>	Intéresser les étudiants	54	19
		Engagement des étudiants dans leurs apprentissages	9	5
		Être en phase avec les étudiants 1	11	6
		Atteindre le plus grand nombre	8	3
		Accessibilité	6	4
		<b>Captiver</b>	<b>88</b>	<b>37</b>
2	<b>Accompagner</b>	L'apprentissage	11	6
		L'étudiant	10	4
		La profession	27	15
		La recherche	16	5
		Matière	23	10
		<b>Accompagner</b>	<b>87</b>	<b>40</b>
3	<b>Solutionner</b>	Problème-Besoin	40	12
		Achèvement des études	3	1
		Hétérogénéité des classes	4	1
		Contre l'inertie	3	2
		Durée de cours 3 heures	4	3
		Augmenter la présence en classe	3	2
		Rétention des informations	12	9
		Grands groupes	4	4
		Insatisfaction apprentissage étudiant	3	2
		Insatisfaction du monde du travail	7	4
		<b>Solutionner</b>	<b>83</b>	<b>40</b>
4	<b>Améliorer</b>	La compréhension des étudiants	4	3
		L'apprentissage	35	18
		Évaluer les apprentissages	13	5
		<b>Améliorer</b>	<b>52</b>	<b>26</b>
5	<b>Réadapter</b>	Insatisfaction enseignement professeurs	6	4
		Motivation pour le professeur	27	13
		Suivre les NTIC	1	1
		<b>Réadapter</b>	<b>34</b>	<b>18</b>
6	<b>Communiquer</b>	Relation professeur-étudiant	15	8
		Plus d'interactions entre étudiants	6	6
		Échanger des connaissances	3	2
		Bien être des étudiants	3	3
		Réconciliation des professeurs au sein d'une faculté	2	1
		<b>Communiquer</b>	<b>29</b>	<b>19</b>
7	<b>Créer</b>	Les liens entre les choses	2	1
		Un référentiel inexistant	2	1
		<b>Créer</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

**Tableau XIV - Les actions d'intention de l'innovation pédagogique par fréquence et par cas**

<sup>42</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>43</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

Les raisons qui provoquent l'innovation pédagogiques s'articulent autour de ces sept actions d'intention, néanmoins, nous observons qu'elles ne sont pas citées par les répondants en fréquence équivalente. C'est-à-dire que le discours des professeurs interviewés évoque plus fréquemment certaines actions d'intention que d'autres. À l'évidence et comme l'illustre la figure ci-après, captiver, accompagner et solutionner se révèlent les plus cités par les participants et pourraient construire les fondements des raisons qui les conduisent à innover.

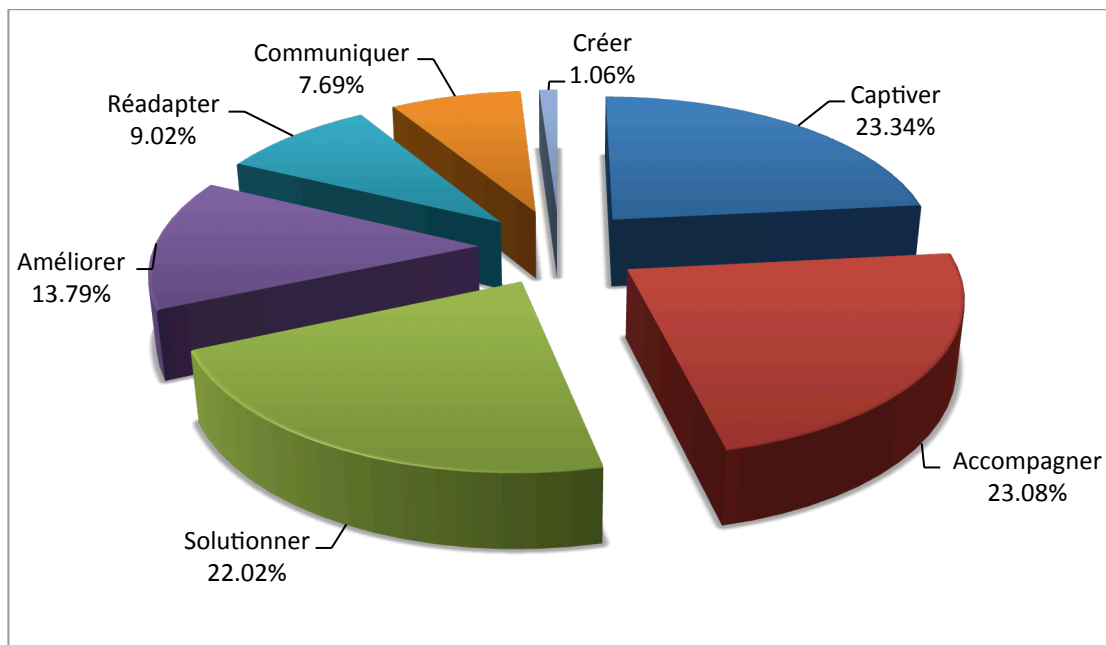


Figure 7 - Représentation des actions d'intention en pourcentage par fréquence

### Captiver

La première action d'intention, captiver, englobe majoritairement la notion d'attacher l'esprit et plus particulièrement de capter l'attention, d'intéresser, les étudiants pendant le cours. Un aspect important dans l'action de captiver réside dans le fait d'être en phase avec les étudiants, c'est-à-dire d'aller chercher des événements dans la vie du monde extérieur pour faciliter la compréhension de l'étudiant. Les participants expliquent également rechercher l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages. L'innovation pédagogique leur permet également d'atteindre le plus

grand nombre. Finalement, les professeurs adressent la question de l'accessibilité des connaissances comme un moyen pour décloisonner le cours et le rendre plus accessible pour conserver l'intérêt des étudiants hors de la salle de classe

### **Accompagner**

La deuxième action d'intention, *accompagner*, apporte un élément essentiel en regard du rôle du professeur d'université que les participants conçoivent comme un encadrement naturel de l'étudiant tant du point de vue de sa future profession, de la matière elle-même que de la recherche, de leur apprentissage ou encore du soutien personnel de l'étudiant. Accompagner la profession consiste à préparer l'étudiant à son futur rôle et à le rendre compétent dans l'exécution des tâches qui lui incomberont. De même, les répondants guident les étudiants à travers la matière soit pour les amener à une appréhension ou encore dans un but d'appropriation des contenus. Pareillement, s'il semble tout à fait évident au troisième cycle d'accompagner l'étudiant à la découverte de la recherche et de la carrière de chercheur, le fait de l'intégrer dès le premier cycle constitue une des raisons qui incitent les professeurs à innover.

En outre, l'intention des répondants semble relativement simple. Ils souhaitent que les étudiants apprennent, ils souhaitent les outiller et rechercher un apprentissage en profondeur. Finalement, accompagner l'étudiant dans les épreuves de la vie c'est aussi partir des étudiants et les faire cheminer tout au long de leur cursus universitaire dans les bons moments comme dans les plus pénibles.

### **Solutionner**

Par la troisième action d'intention, *solutionner*, les professeurs innovent dans le but de trouver des parades pour circonscrire les problèmes qu'ils rencontrent ou combler des besoins. Nous avons relevé neuf problématiques distinctes que les participants ont partagées. Il s'agit notamment de la rétention des informations par les étudiants d'une année sur l'autre. En parallèle, l'insatisfaction du monde du travail les motive à élaborer, modifier, voire même reconstruire leur programme en entier et changer d'approche pédagogique pour contenter l'environnement professionnel. Dans une moindre mesure, les répondants exposent néanmoins une problématique récurrente à

l'égard des grands groupes d'étudiants, de la durée particulièrement longue des cours à l'Université de Montréal (trois heures), de l'hétérogénéité du niveau des étudiants dans les classes, d'amener les étudiants à l'achèvement de leur étude par la diplomation, de contrer l'inertie dans une institution très formelle qui retarde par son ampleur quelques changements pourtant attendus. Non moins présente, la volonté d'augmenter l'assiduité des étudiants en classe est un sujet pour lequel les professeurs interviewés souhaitent mettre en place des solutions au même titre que leur insatisfaction de l'apprentissage des étudiants.

### **Améliorer**

En quatrième action d'intention, *améliorer*, les professeurs expriment leur intention de bonifier l'apprentissage des étudiants et de les évaluer dans le but de parfaire la compréhension de ceux-ci. Principalement, il s'agit de trouver de nouvelles façons de proposer des apprentissages pour l'acquisition des connaissances et le développement de nouvelles compétences puis de les tester, avec l'objectif premier d'augmenter, d'améliorer, l'apprentissage des étudiants. Aussi, les participants améliorent l'apprentissage des étudiants au moyen de l'évaluation des apprentissages de leurs étudiants. En résumé, améliorer la compréhension des étudiants, c'est selon les répondants détecter les difficultés des étudiants pour adapter le message à transmettre pour que l'étudiant comprenne encore mieux.

### **Réadapter**

Par la cinquième action d'intention, *réadapter*, il est question de la propre motivation des professeurs qui est abordée dans le sens qu'ils ne désirent pas se lasser et s'installer dans une pratique routinière.

En moindre importance, mais néanmoins présents, les participants évoquent une insatisfaction dans leur enseignement qui les pousse à remettre en question leurs méthodes et en dernier lieu l'obligation de suivre les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) qui s'impose à eux.

## **Communiquer**

*Communiquer*, la sixième action d'intention, couvre indéniablement un besoin de rapprochement qui se définit comme un changement dans la relation entre les étudiants et les professeurs. Directement en lien, les participants font valoir des volontés spécifiques d'interactions entre les étudiants et plus généralement plus d'interactions entre les étudiants durant le cours sont recherchées. Tout bien considéré, quelques répondants ont invoqué l'échange des connaissances, la réconciliation entre les membres du corps professoral au sein d'une faculté et même le bien-être des étudiants.

## **Créer**

La septième et dernière action d'intention, *créer*, s'affaire, d'une part, à l'amélioration de la manière de présenter aux étudiants l'existence de liens entre certaines choses et d'autre part, à produire un référentiel, un manuel didactique, jusqu'à présent inexistant au Québec ou en langue française.

### **4.2.3 Synthèse analytique**

#### **Les actions d'intention sous l'angle de la culture disciplinaire**

Nous avons précédemment proposé la structuration en sept (7) actions d'intention les raisons majeures qui amènent les professeurs à innover selon les données extraites des discours des participants et l'analyse des résultats. Il s'agit des suivantes : 1). Captiver, 2). Accompagner, 3). Solutionner, 4). Améliorer, 5). Réadapter, 6). Communiquer et 7.) Créer.

Pour mémoire et comme nous l'avons expliqué au premier chapitre, nous avons retenu la notion de cultures disciplinaires (Kolb, 1981 et Becher, 1989) comme une catégorie analytique en respectant le découpage facultaire existant au sein de l'Université de Montréal et plus précisément la catégorisation des quatre types de disciplines définis par Becher (1989). Il s'agit notamment des sciences Dures-Pures,



des sciences Douces-Pures, des sciences Dures-Appliquées et des sciences Douces-Appliquées. Nous présentons maintenant notre analyse depuis cette perspective.

Nous observons que les actions d'intention *accompagner*, *captiver*, *améliorer*, *solutionner*, *réadapter* sont, selon les professeurs participants, communes à toutes les catégories de disciplines de Becher. L'action d'intention *communiquer* est unanime à toutes les catégories à l'exception des sciences Dures-Pures. Finalement, l'action d'intention *créer* n'est partagée que par les sciences Dures-Appliquées et Douces-Pures.

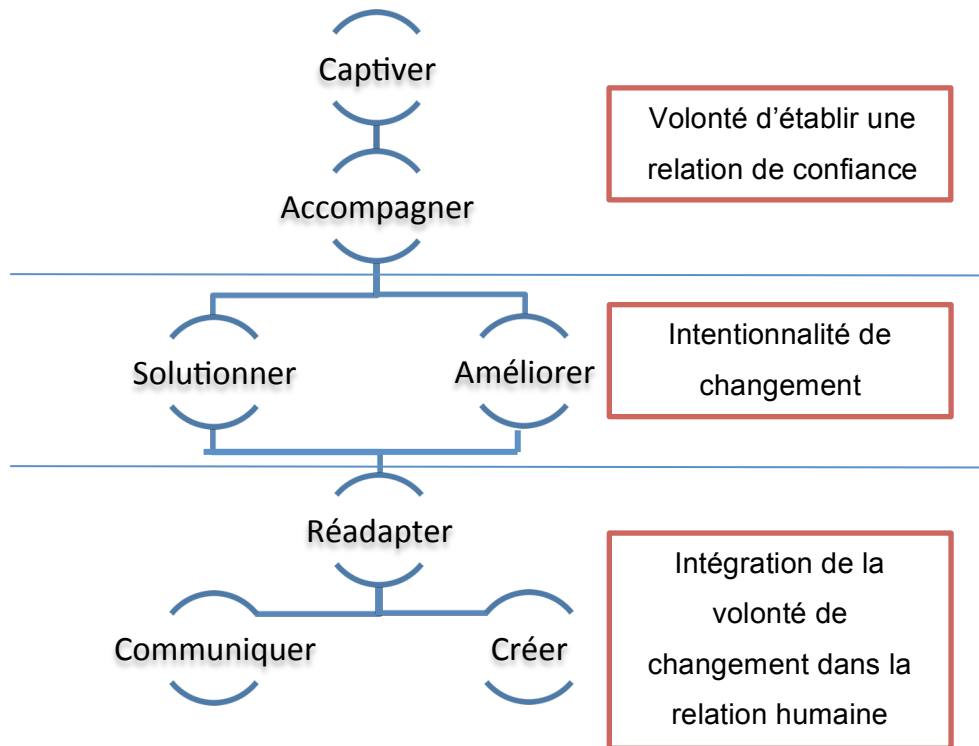
Nous soulignons l'absence de l'action d'intention *communiquer* comme raison d'innover pour les professeurs des sciences Dures-Pures. Nous notons également la présence de l'action d'intention *créer* comme une raison d'innover pour les enseignants universitaires des sciences Dures-Appliquées et Douces-Pures. Ainsi, notre analyse permet de mettre en lumière quelques dissemblances entre les raisons qui amènent les professeurs participants à innover et les catégories de cultures disciplinaires.

### **À la recherche de liens entre les sept actions d'intention**

L'étude des données sur les raisons d'innover énoncées par les professeurs permet de les regrouper en sept (7) actions d'intention, *captiver*, *accompagner*, *solutionner*, *améliorer*, *réadapter*, *communiquer* et *créer*. Nous proposons à présent une analyse qui met en perspective une dynamique sous-jacente aux discours des participants. Nous avançons une hypothèse qui suggère l'existence de liens et d'un ordre entre les actions d'intentions que nous partageons visuellement à travers la figure suivante.

Ensuite nous allons expliquer les liens entre les sept actions d'intention. En effet, la catégorisation des actions d'intention des raisons majeures qui amènent les professeurs participants à innover à l'Université de Montréal, met en évidence trois grandes phases.

Nous les explicitons comme premièrement une volonté d'établir une relation de confiance, deuxièmement une intentionnalité de changement et troisièmement une intégration de la volonté de changement dans la relation humaine. Ces trois grandes phases sont détaillées après la représentation visuelle qui suit.



**Figure 8 - Les liens entre les sept actions d'intention**

La première phase, la volonté d'établir une relation de confiance, correspond alors aux actions d'intention de captiver et d'accompagner l'étudiant. La seconde phase, schématiquement centrale, reprend les actions d'intention portant à solutionner les problèmes ou répondre aux besoins puis d'améliorer l'apprentissage, ses évaluations ainsi que la compréhension des étudiants comme une intentionnalité de changement.

La troisième et dernière phase, l'intégration de la volonté de changement dans la relation humaine, comporte deux niveaux. Le premier concerne le professeur dans son désir de modifier ce qui l'insatisfait pour ainsi permettre dans un second niveau de transmettre la volonté de communiquer au moyen de l'interaction et de créer pour une meilleure relation de compréhension.

#### **4.3 QUELS TYPES D'INNOVATION LES PROFESSEURS PROPOSENT-ILS ?**

Quels types d'innovation pédagogique sont proposés par les professeurs à l'Université de Montréal ?

##### **4.3.1 Les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal**

Afin de pouvoir appréhender les innovations pédagogiques proposées par les professeurs dans le cadre d'une université fortement engagée en recherche, nous cherchons à identifier les différents types d'innovation pédagogique utilisée par les participants. Dans le contexte de cette recherche, nous nous sommes appuyés sur la typologie des onze types d'innovation<sup>44</sup> proposée par Hannan, English et Silver (1999).

À la question : « *Quels types d'innovation pédagogique sont proposés par les professeurs à l'Université de Montréal ?* » les répondants ont listé puis expliqué toutes les innovations pédagogiques qu'ils utilisent avec beaucoup de rigueur et d'enthousiasme et parfois même celles de leurs collègues proches.

---

<sup>44</sup> Pour rappel, il s'agissait de : 1) utilisation des ordinateurs (Internet, Intranet, apprentissage assisté et basé sur l'ordinateur, les technologies de la communication), 2) habiletés personnelles de communication et de résolution de problèmes, 3) projets d'équipe et apprentissage collaboratif et coopératif, 4) présentations orales des étudiants (individuelles et en équipe), 5) enseignements magistraux et séminaires interactifs, 6) apprentissage basé sur le travail, 7) apprentissage par problème, 8) apprentissage basé sur les ressources didactiques, 9) apprentissage ouvert et à distance, 10) tutorat par les pairs ou évaluation par les pairs et 11) autres (apprentissage dirigé par les étudiants, journaux de bord, portfolios, pratique réflexive).

L'extraction des données collectées lors des entrevues individuelles nous a permis d'articuler notre analyse autour de quarante-six (46) sous-thèmes en lien avec les types d'innovation pédagogiques selon les professeurs interviewés.

Dans ce qui suit, nous procédons à la présentation et à l'analyse des données, en veillant d'alterner des propositions discursives tirées de segments d'entrevues, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec notre question de recherche.

Afin de guider le lecteur, nous listons les sous-thèmes et leurs fréquences dans le tableau ci-après.

Sous-thèmes	Fréquence <sup>45</sup>	Cas <sup>46</sup>
Apprendre à apprendre	3	2
Approche de recherche Recherche-Action	1	1
Approche par compétences	19	9
Approche par problèmes	20	12
Approche par programme	5	2
Approche par projet	8	5
Approche par projet virtuel	1	1
Approche SAE	1	1
Approches réflexives	9	6
Articles scientifiques	5	3
Base de données WEB	7	4
Cahiers de prise de notes	1	1
Capsule vidéo	10	8
Caricature de l'enseignant	1	1
Cartes conceptuelles	10	4
Colloques scientifiques	6	5
Coopération	47	19
Cours d'insertion prof. doctorant	1	1
Cours en ligne	18	8
Création d'un laboratoire	1	1
Débats	2	1

<sup>45</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>46</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possède un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

Diapositive	7	4
Encadrement des étudiants	4	3
Évaluation de pairs	1	1
Faire appel à la réalité du monde du travail	37	18
Forums de discussion	2	2
Interdisciplinaire	21	10
Jeux de rôle	3	2
Leader pédagogique	1	1
Logiciel (informatique)	5	4
Manuel pédagogique québécois	5	2
Modèle en 3D	1	1
Patient partenaire de soins	3	1
PowerPoint	5	3
Pratique	3	2
Présence en classe continue	3	2
Programme mixte (UdeM et autres campus)	6	2
Rencontre groupe repas	2	2
Rencontre individuelle ou de groupe	7	5
Renouveler le message toutes les 10-15 minutes	2	1
Rétroaction	10	2
S'ancrer à partir des étudiants	10	6
Simulations	7	5
Soutien du professeur	2	1
Stadium	4	2
Surprendre	7	5
Télévotants	12	6
Tutorat par anciens étudiants	1	1
Vignettes cliniques	2	1
Visioconférences	3	2
Wikis	2	1

**Tableau XV - Liste des Sous-thèmes en lien avec les types d'innovation pédagogique par fréquence et cas**

En regard du type d'innovation pédagogique utilisé, six participants expriment leur volonté de s'ancrer à partir des connaissances préalables des étudiants pour préparer et dispenser leurs enseignements (*S'ancrer à partir des étudiants*). L'un des professeurs explique : « *je pense que c'est ça d'abord essayer d'ancrer l'enseignement au quotidien, c'est-à-dire de vivre au temps présent et de partir de l'expérience du doctorant plutôt que de mon plan de cours. (cas 7)* ».

Subséquentement, cinq professeurs estiment que la surprise, entendue comme un électrochoc utilisé pour atteindre les différents sens des étudiants, est une innovation, car elle est employée à des fins pédagogiques (*Surprendre*). Ils cherchent à attirer l'attention des étudiants et à conserver leur intérêt pendant les cours. L'un d'eux le présente ainsi :

*« Puis ils trouvent ça très drôle c'est surtout qu'ils trouvent ça drôle parce que ça les surprend, c'est quelque chose d'absurde. C'est, tu sais, une partie qui est bouffonnerie, mais en même temps je sais que ça marche. Tu sais donc là il y a une histoire donc ça, mais il a y une volonté pédagogique explicite (cas 15) ».*

Un participant expose une innovation pédagogique très atypique (*Caricature de l'enseignant*). Ce dernier propose à ses étudiants un concours de caricature du professeur. De manière anonyme, les étudiants s'exécutent et déposent dans le casier de l'enseignant leur dessin critique. Alors qu'aucune censure n'est faite, le professeur reçoit une évaluation de sa prestation d'enseignement plus juste, qui va, selon lui, mettre en lumière ses défauts. Il le commente comme suit :

*« Ce qui est intéressant, c'est que ça donne un peu un feed-back en enseignement. Je vois mes défauts. Ou je vois mon défaut de l'année. Une année, je vois quelque chose et puis après je corrige une chose dans mon enseignement ou ma façon d'être, l'année suivante, une autre chose ressort. Ça, c'est le dessin gagnant d'une année. Ça montre des choses. C'était intéressant, quand j'ai gagné le prix de l'enseignement de la faculté des arts et sciences, un membre du jury est venu me voir et dit « J'ai adoré votre concours de caricatures » Les élèves font ressortir des choses là-dedans. Chaque année, je me dis : je le fais plus parce qu'on a fait le tour de la question. Mais chaque année, il y a quelque chose de nouveau. Ça peut être des choses que je vais dire qui les énervent... Les choses qui ressortent ne vont pas forcément ressortir dans une évaluation formelle. J'ai toujours appris quelque chose de ces caricatures (cas 28) ».*

Une autre conception de l'enseignement se reflète dans le format imposé avec une présence en classe exigée qui est considérée par deux participants comme une innovation pédagogique dans une université où cette dernière n'est pas obligatoire (*Présence en classe continue*). En effet, ils estiment que l'enseignement doit s'effectuer en présentiel et ils l'imposent à leurs étudiants de manière explicite. L'un des deux professeurs déclare : *« Premièrement, c'est le format, donc c'est vraiment des présences en classe continue (cas 6) ».*

Un professeur décrit l'action redondante de renouveler son message toutes les dix à quinze minutes comme une innovation pédagogique. En effet, en observant le fonctionnement de ses étudiants, il affirme qu'il est plus aisé de conserver leur attention en s'adaptant à leurs habitudes. Il l'explique ainsi :

*« Il y a quelque chose qui est important là-dedans. Pas de cette façon-là. C'est de renouveler le message toutes les 10-15 minutes. C'est-à-dire la période entre deux séries de pubs à la télé. L'étudiant de première année, disons il y a 5 ans, était programmé pour rester accroché pendant 15 minutes et d'avoir 3 minutes de commerciaux pour relâcher, et repartir pour 15 autres minutes. C'est mon expérience (cas 24) ».*

Il est aussi question pour les professeurs de la notion d'apprendre à apprendre pour un apprentissage en profondeur (*Apprendre à apprendre*). Ils pensent que guider et montrer aux étudiants comment mieux apprendre est une innovation pédagogique, car souvent les jeunes universitaires arrivent au premier ou second cycle sans avoir aucune idée sur leurs propres façons d'apprendre. Le participant explique comment il les guide en ce sens : *« Je vais plus vérifier l'absorption de cette connaissance-là et la compréhension de cette connaissance et encadrer les étudiants dans leur apprentissage plutôt que de livrer une prestation d'apprentissage (cas 5) ».*

De nombreuses approches sont employées par les professeurs qui nous ont détaillé, lors des entrevues individuelles, chacune d'entre-elles et expliqué qu'ils les considèrent comme étant des innovations pédagogiques, si elles sont nouvellement employées ou qu'elles ne sont pas, à leur connaissance, répandues partout. Par exemple, un répondant explique utiliser l'*Approche de recherche Recherche-Action* :

*« C'était une approche de recherche. L'approche de recherche participative, mais c'est aussi une approche pédagogique où on suscite, où on essaie de provoquer des apprentissages ou susciter de la motivation auprès des personnes auprès de qui on fait la recherche pour qu'ils apprennent. Ce qui fait que dans ce sens-là, je pense que c'était une innovation. C'est, euh, comment faire de la recherche, puis faire de l'enseignement ou la formation comme en même temps. C'est l'approche de recherche en recherche-action (cas 16) ».*

Plus répandue, l'*Approche par compétences* est citée comme innovation pédagogique par neuf professeurs. Une approche pédagogique par compétences emploie les compétences nécessaires comme point de départ dans la conception et le développement d'un curriculum ou d'une activité pédagogique. Selon les participants,

cette approche demande énormément de préparation et d'implication. L'un des répondants déclare : « *Mais là, je suis très impliquée dans les approches axées sur les compétences (cas 3)* ». Le discours des participants montre des divergences. Certains professeurs ont des difficultés à adapter leurs enseignements par objectifs à un enseignement par compétences alors que d'autres participants sont plus à l'aise avec cette méthode comme nous le confie un des enseignants : « *Mais ma façon de faire et d'être comme enseignante a rejoint un peu le paradigme d'enseignement qui a cours à la faculté : l'approche par compétence (cas 29)* ». L'approche par compétences engendre des défis colossaux et son implantation exige la gestion d'énormes projets, car elle s'intègre, aux dires des professeurs, par programme. Un des participants relate également des difficultés d'adaptation par rapport aux étudiants et partage son expérience :

*« On s'en va dans une approche par compétence en médecine, mais on reste quand même avec une obligation de noter les gens et donc c'est ça, que j'ai trouvé le défi le plus difficile que j'ai eu à faire face, l'obligation d'essayer de leur faire comprendre que ceci, c'est un mode d'autoapprentissage, que l'objectif c'est ta propre formation et que je ne veux pas la valider (cas 8) »*

De leur côté, douze participants exposent l'*Approche par problèmes* comme l'une des innovations pédagogiques qu'ils emploient. Le professeur utilise l'approche par problèmes afin de regrouper les apprenants en équipes pour les faire travailler ensemble à résoudre un problème généralement proposé par l'enseignant. Les étudiants ne reçoivent pas d'information en regard du problème afin de provoquer des apprentissages de contenu et de savoir-faire et de découvrir de nouvelles notions de façon active par les nécessités engendrées par le problème soumis. Le groupe explique alors les phénomènes sous-jacents au problème et le résoudre dans un processus non linéaire. La démarche est guidée par l'enseignant. L'un d'eux le résume ainsi :

*« Donc, tout ça pour vous raconter l'évolution de cette innovation-là, en fait en résumé l'innovation c'est de faire travailler les étudiants en équipe par apprentissage par problème, sur des textes, pour utiliser les connaissances qu'on voit dans le cours (cas2) »*

Selon deux professeurs l'*Approche par programme*, approche axée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages, est une innovation nécessaire au bon



fonctionnement de l'université, particulièrement lorsque des innovations pédagogiques sont instaurés dans des cours comme le détaille un des participants :

*« je trouve qu'à l'université on a besoin de fonctionner par programmes ; cours par cours c'est vraiment très, très, bien, mais je trouve qu'il faut que l'innovation pédagogique des différents cours soit concertée, sans que ce soit pareil, on s'attend pas à ce que ce soit pareil, puis les objets de cours font en sorte que l'innovation dont je vous parlais pour mon cours était peut-être pertinente pour mon cours, mais aurait été complètement inutile dans un autre cours (cas 2) »*

L'*Approche par projet* est mentionnée comme une partie des innovations pédagogiques utilisées par cinq participants. C'est une forme de pédagogie à travers laquelle l'étudiant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des étudiants et sur les ressources de l'environnement. Ce concept débouche sur une réalisation concrète (comme la création d'un journal, l'organisation d'un voyage). Cette forme de pédagogie implique une évaluation continue reposant sur l'analyse des différences entre "l'escompté" et "l'accompli". Un des professeurs confirme, pour sa part, que l'approche par projet est une innovation pédagogique : *« Mon innovation à moi là c'est l'apprentissage par projet que j'ai implanté dans le dernier cours du programme pour tout le reste (cas 16) »*.

Seul un professeur déclare employer l'approche par simulation d'apprentissage en évaluation comme innovation pédagogique (*Approche SAE*). Une SAE est significative si : a) elle rejoint les orientations du Programme de formation; b) touche les centres d'intérêt des étudiants et pose des défis à leur portée; c) permet de mettre en évidence l'utilité des savoirs. Le participant défend ainsi son recourt à cette méthode : *« je fais les SAE – les Situations d'Apprentissage en Évaluation – pour évaluer les compétences ; on va modifier nos approches par problèmes pour voir après les SAE (cas 12) »*.

Enfin, six professeurs relèvent les *Approches réflexives* comme une innovation pédagogique d'importance. Il s'agit d'amener l'étudiant à un retour sur expérience, qui tient de sa réflexion et de sa conscience de soi. Un des participants explicite la raison pour laquelle il trouve pertinent cette approche : *« Oui, tout à fait parce que ça met l'étudiant en réflexion. Moi, j'aime beaucoup les approches réflexives parce que ce*

*que l'étudiant apprend il va l'intégrer. Donc moi, je pense que c'est une approche importante (cas 4) ».*

En dernière approche, un professeur partage son engouement pour *L'Approche par projet virtuel*. Cette méthode exige de guider et d'accompagner l'étudiant pas à pas.

Le participant analyse et décrit son expérience :

*« Maintenant ce qui est innovant c'est la façon de conduire le suivi des étudiants dans un atelier de projet....Du coup, les ateliers de projet sont l'apprentissage par les étudiants de la navigation dans cette espace de virtualité. Il faut qu'ils apprennent à anticiper et même à tester certaines hypothèses avec différents médias, sans pouvoir toujours vérifier concrètement si leur projet fonctionne ou pas. Donc ça, c'est quelque chose qui surprend. Les innovations concernent essentiellement l'accompagnement de l'étudiant dans cette difficulté-là, à la fois pour développer son ouverture d'esprit, sa rigueur, éventuellement sa créativité. Mais lui apprendre à naviguer de mieux en mieux dans ces différentes étapes de l'anticipation de son projet (cas 20) »*

D'autres types d'innovation pédagogiques sont évoqués par les professeurs interviewés. Quatre, indiquent les *Bases de données WEB* qui permettent à l'enseignant de mettre à disposition de l'information sur une base de données consultable par les étudiants sur le WEB.

Six professeurs expliquent utiliser les *Télévotants* aux fins d'évaluer l'apprentissage de leurs étudiants. Il s'agit d'un petit appareil ressemblant à une télécommande dont les étudiants se servent pour répondre en temps réel à des questions à choix multiples posées par l'enseignant. Un des six participants présente les avantages de cette innovation pédagogique : *« C'est là que j'ai découvert les télévotants, et ça m'a intéressé. Je me suis dit : C'est une façon que tout le monde au moins réfléchisse, c'est anonyme, mais ils voient la réponse qu'ils ont donnée versus le groupe, ils peuvent s'autoévaluer (cas 3) ».*

Subséquent, huit professeurs prônent la mise en ligne de cours comme une innovation pédagogique importante (*Cours en ligne*) et exposent les avantages de proposer ses cours aux étudiants sur le web à distance. Il s'agit notamment de l'accessibilité aux cours à tout moment et à distance. Ces cours sont souvent mixtes. En d'autres mots, que des cours en présentiels sont également organisés comme en témoigne ici un professeur interviewé : *« finalement, là, je suis en train de créer un*

*cours en ligne pour la première année, euh, mais qui est pas complètement en ligne (cas 5)».*

Huit professeurs une de leur innovation pédagogique consistant à créer ou utiliser des films vidéo ou simulations numériques (*Capsule vidéo*). Cet outil leur facilite la présentation et d'illustration du contenu de manière plus attractive. Deux participants nous confirment dans quel but ils utilisent des capsules vidéo dans leurs enseignements :

*« L'utilisation de ces techniques dans un cours, c'est une des façons de faire des diversions et de couper votre cours. Parce que vous présentez quelque chose et on est à un point où les notions sont là, puis on arrive avec une animation venant du web ou des images qui viennent d'ailleurs, c'est comme une récréation, on assimile et on parle avec autre chose. Ces images de belle qualité s'ajoutent au contenu (cas 4) »*

*« Il y a des vidéos à regarder, des questions sur des vidéos. Ici, par exemple, la communication écrite : c'est illisible, on n'est pas capable de lire ce qui est écrit, donc ça augmente le risque d'erreur. Ici, c'est marqué « fracture acétabulaire et du rameau pubien droit ». Vous n'auriez pas dit ça. C'est mal écrit. Donc, globalement, c'est un peu ça. Ici, la même chose : les prescriptions... Quel est le médicament qui est prescrit déjà là? Tu as beau essayer de lire, tu n'en es pas capable. Donc c'est des mauvais exemples, mais la question des vidéos, puis là, on peut écouter des vidéos (cas 8) ».*

Corollairement, quatre participants déclarent utiliser l'innovation pédagogique des *Cartes conceptuelles* afin d'aider les étudiants à atteindre une représentation de concepts et des relations qui les unissent. L'un d'eux s'exprime en ce sens : *« Je suppose que c'est une innovation, mais c'en est une pour notre domaine, les cartes conceptuelles, les façons d'exprimer les liens entre les concepts. C'était innovateur pour nous (cas 3) »*

Selon quatre des professeurs interviewés, l'utilisation de *Diapositives* est une innovation pédagogique à laquelle ils ont recours. Ils expliquent qu'une diapositive leur permet souvent de présenter l'étude d'un cas particulier ou une photo qui illustre la partie théorique préalablement traitée. Les professeurs pensent donner une forme par l'image de la théorie parfois abstraite. Un participant témoigne et détaille :

*« Ce que je peux faire par contre, par exemple, ça peut être de mettre une image. Donc là je suis en train de faire la matière, c'est du texte puis graphique et tout ça et puis là par exemple on arrive à parler des détecteurs. Les*

*détecteurs qu'on utilise sont basés sur l'interaction entre la lumière et la matière donc on mesure une intensité de lumière puis on va venir corrélérer avec une quantité de matière pour trouver par exemple une concentration d'un produit donc, je peux par exemple mettre un œil, donc j'ai été chercher une image d'un œil dans un recueil de médecine. Donc on voit vraiment l'œil très, très, anatomique avec les muscles avec les vaisseaux tout ça (cas 21) »*

Dans un tout autre format, deux professeurs estiment que leur innovation pédagogique se trouve dans la rédaction d'un *Manuel pédagogique québécois* dans leur discipline destiné au milieu universitaire. À leur sens, les un tel ouvrage manquait et les enseignants devaient se référer à des ouvrages anglophones. Un des participants partage son expérience :

*« Bon l'innovation c'est aussi, j'ai codirigé ou rédigé en tant que coauteur des livres qui sont utilisés en milieux universitaires, c'est pas de faire un livre utilisé en milieu universitaire dans la formation des étudiants, c'est pas vraiment innovant, mais il y a peut-être la façon, la structure dont ces livres-là sont faits, il y a peut-être davantage d'innovation. Et ce sont deux ouvrages qui se sont avérés être des, d'ailleurs le premier ouvrage, que personne n'a vu en 96 en est à la 3ème édition, on en a vendu plus de 20,000 ou 25,000, on en vend en Europe aussi. L'autre qui est beaucoup plus récent, qui est paru en 2008, je crois, en est déjà à la 2ème édition, ça se vend beaucoup aussi (cas 18) ».*

En anatomie, un professeur présente une innovation pédagogique importante pour son enseignement qui consiste à plastifier des modèles afin de limiter l'utilisation de cadavres (*Modèle 3D*). Il détaille et explique ci-après cette innovation :

*« Donc les innovations ont plus trait aux travaux pratiques. Donc nous avons des simulations ; on a créé des logiciels que les étudiants peuvent utiliser pour maîtriser certaines notions d'anatomie et de chirurgie. On a développé des modèles plastiques, donc c'est une technique – on pourrait dire d'embaumement, mais ce n'est pas un embaumement traditionnel, c'est avec un silicone, qui permet de maintenir les structures avec une couleur et une structure qui se rapprochent davantage de la normale, mais qui permet aussi d'aborder en 3D ce qui n'est pas toujours possible dans les cours didactiques. Certains logiciels de simulation le permettent, parce qu'on a une option de tourner le modèle sur lui-même, mais il demeure que le faire, le toucher est très important en anatomie, donc on a instauré les pièces plastiques (cas 14) »*

Cela peut paraître surprenant, mais les présentations *PowerPoint*, logiciel édité par Microsoft qui permet de présenter visuellement de l'information, sont mentionnées par trois professeurs comme étant une des innovations pédagogiques qu'ils utilisent de différentes manières, bien au-delà de la simple utilisation des professeurs comme support visuel. En effet, un professeur l'utilise comme support de cours et explique :

« J'avais un cours avec tellement de choses euh visuels, les étudiants ils disaient les animations c'est extraordinaire, donc ça c'était de l'innovation en tant que telle par rapport aux autres cours. (Cas 31) ». Un autre participant explique qu'il a été à l'origine de l'équipement de la salle de conférence de leur département : « parce que c'était soit des choses que j'étais pas le seul à faire comme, par exemple c'est moi qui s'est organisé pour qu'il y ait un projecteur PowerPoint dans notre salle séminaire. Il y en avait pas avant ». Ce qui semble intéressant dans l'approche pédagogique de ce participant vis-à-vis de la présentation, c'est que sa finalité demeure d'apprendre aux étudiants à utiliser l'outil PowerPoint pour leur permettre de mieux communiquer. Il explique ainsi son cheminement :

« Ce que je voulais c'est qu'ils se pratiquent à transmettre des idées de différentes manières. Donc par exemple tu sais ils sont obligés de faire un PowerPoint. Mais je leur dis que le PowerPoint peut être aussi minimaliste qu'ils le désirent. Mais je veux juste qu'ils se forcent. La plupart, il y a de plus en plus les étudiants, ça les gêne pas de faire ça. Mais, il y a certains des étudiants qui ont jamais fait ça et juste de leur forcer à ouvrir un fichier PowerPoint même c'est juste pour mettre le titre de leur présentation et de le sauver et de brancher le projecteur bah ils ont appris quelque chose. Donc ça, ça, je le garde parce que ça marche. De toute façon, ils sont de plus en plus à l'aise avec ça. Donc les PowerPoint deviennent de plus en plus riches, mais même quand ils ne le sont pas moi j'y gagne. Mais ça, c'est pas une innovation en tant que telle (cas 5) »

Seulement deux professeurs mentionnent l'environnement numérique de collaboration de L'Université de Montréal, plateforme mise à la disposition des professeurs, des chargés de cours et des étudiants, comme l'innovation pédagogique qu'ils utilisent (*StudiUM*). C'est un outil pour l'enseignement et l'apprentissage dans des cours en présence ou entièrement en ligne afin de soutenir les pratiques et activités suivantes : diffusion de ressources documentaires; échanges et collaboration; travaux de groupe; évaluation et notation. Le discours de nombreux participants exclut *StudiUM* de la liste des innovations pédagogiques, car selon eux, tout le monde l'utilise. À l'inverse un des deux participants confirment le contraire :

« On peut utiliser *StudiUM*, qui est une innovation pédagogique. Donc il y a plusieurs types d'innovations. Pour moi, cela ne renvoie pas seulement à la technologie, je ne veux pas être esclave de la technologie. Je l'utilise beaucoup, je suis sur *StudiUM* (cas 12) ».

Quatre professeurs exposent l'usage de *Logiciel (informatique)* en lien avec leur discipline d'enseignement comme une innovation pédagogique. À titre d'exemple, un

des répondants propose des logiciels de simulations téléchargeables gratuitement sur internet qui lui permettent de démontrer certaines expérimentations à ses étudiants. Il partage son expérience ainsi :

*« Par exemple, on veut utiliser un chromatogramme qui est une séparation de produit. Donc on a un mélange de produits, chaque produit va donner un pic et là si on change les conditions on peut changer la distance entre les pics. Par exemple, la résolution, c'est un peu difficile pour les étudiants de savoir d'instinct, de savoir quel changement va affecter quel pic. Par contre, il y a des logiciels qui permettent de faire ça. Donc ça aussi, ça les intéresse. Ils vont plus chercher à comprendre pourquoi, lorsque je le fais devant eux, plutôt que leur mettre deux dessins un à la suite de l'autre. Donc, là je vais dire regarder j'ai vais changer par exemple tel solvant, puis là, je presse sur « start » puis là on voit tout de suite sur le spectre ou sur le diagramme l'effet que ça a. Donc de cette façon-là en plus je leur donne toujours la référence donc ils peuvent aller chercher le logiciel et en préparation de leur examen ils peuvent aussi eux-mêmes s'amuser à changer les paramètres pour essayer de comprendre. Ça vient aussi de révision qui est aussi intéressante parce que je leur dis si vous pensez avoir compris, faites des essais, changer tel solvant avant de presser sur « start », vous devriez déjà avoir en tête qu'est-ce que ça devrait influencer ! Et là, si ils ont raison, une fois qu'ils ont démarré le logiciel, si ils ont raison, bah là, ça montre qu'ils ont bien compris la matière (cas 21). »*

Les trois prochaines innovations pédagogiques sont évoquées par un seul et unique professeur. Il s'agit des *Vignettes cliniques* qui sont de courtes présentations de cas cliniques de patients, de la création de *Wikis* par les étudiants (un site web dont les pages sont modifiables par les visiteurs afin de permettre l'écriture et l'illustration collaborative des documents numériques qu'il contient) et finalement la création de cahiers avec des textes à trous qui implique que l'étudiant doit être présent en salle de classe pour compléter au fur et à mesure le cahier. Cette dernière innovation rejoint la volonté d'autres participants préalablement décrits d'inciter la présence des étudiants en classe que ce soit par la « ruse » dans ce cas présent ou l'obligation comme précédemment. Il semble se dessiner de ce recoupement de but que les participants pensent indispensable de conserver une dimension relationnelle tripartite engendrée par la présence en classe de, l'enseignant, l'étudiant et leurs pairs.

Un des professeurs interviewés pense qu'une de ses innovations pédagogiques consiste à apporter personnellement un soutien à l'étudiant ou de répondre à un besoin spécifique (*Soutien du professeur*). Dans le même sens, il existe l'encadrement des étudiants d'un point de vue plus formel : « j'ai développé des

*canevas pour l'encadrement des étudiants aux études supérieures. Des modules, des plans d'étude modulaires qu'on a mis en place (cas 18) ».*

Par la suite, dans les pratiques d'enseignement de deux professeurs, la rétroaction est citée comme innovation pédagogique. Selon ces derniers, elle prodigue un soutien supplémentaire aux étudiants et permet de faire progresser l'étudiant, de l'accompagner et de finalement améliorer sa note, par exemple l'un d'eux précise : *« des dates différentes de remise des travaux pour permettre aux étudiants d'avoir plus d'une chance, mais d'en avoir deux ou trois et de s'améliorer (cas 5) ».*

Dix-neuf professeurs soulignent la coopération comme une innovation pédagogique importante qu'ils emploient afin de favoriser l'interaction entre le professeur et l'étudiant et entre pairs à travers des *Rencontres individuelles ou de groupe*, à l'occasion de *Rencontres groupe repas*, de l'organisation de *Forums de discussion* et de *Visioconférences* pour favoriser et promouvoir la coopération sous toutes ses formes (*Coopération*). Un des professeurs explique l'utiliser ci-après pour favoriser une entraide entre les étudiants et réduire le taux d'abandon à la maîtrise et au doctorat :

*« Ce que j'ai fait il y a déjà quelques années c'est de faire des rencontres informelles avec tous mes étudiants, j'en ai beaucoup maintenant, à l'époque je devais en avoir vingt-cinq maîtrise et doctorat et on se rencontre, c'est volontaire. Ils peuvent venir s'ils veulent. On mange ensemble à midi, entre midi et deux heures et on discute de ce que les gens veulent. N'importe quoi. On peut ne pas parler de choses académiques, mais en général on se présente avec le projet et tout là et ce qui est intéressant, c'est qu'il y a des gens qui ont des intérêts semblables, mais qui ne se connaissent pas, qui peuvent commencer à discuter et donc on commence en groupe et on finit par de plus petits groupes....Mais on a rajouté un autre élément c'est que en plus de ces rencontres-là, on s'est rencontré ici le midi, c'est qu'on a fait des rencontres encore plus informelles qui sont des repas qu'on fait entre nous chez un ou l'autre-là où on apporte un plat. On peut être, en des fois on était quinze d'autres fois on était sept ou huit (cas 10) »*

Un autre participant emploie la coopération pour mettre à l'épreuve ses étudiants et les former à la dure réalité de la vie et plus particulièrement à leur futur professionnel qu'il explique ainsi :

*« On leur demande de faire, en équipe, avec tous les problèmes que ça peut créer, de gestion interne, de conflits interpersonnels. Je vais vous dire, moi je travaille avec des collaborateurs avec qui j'ai des conflits, j'ai pas le choix. Donc*

ça leur apprend, comme je me plais à dire à chaque fois « On a créé des amitiés, on a brisé des amitiés, mais c'est ça l'école de la vie. On vous envoie 10 jours (dans un endroit perdu), en étant nourris, logés, il y a de l'eau chaude. Si vous êtes pas capables de faire ça, pensez pas être (ce que vous souhaitez), où on va vous envoyer (quelque part) pour un mois, où vous avez pas à manger... (cas 22) »

Pour guider les pratiques pédagogiques collaboratives, un nouveau rôle a été créé sous le nom de « *Leader pédagogique* » avec pour objectif, selon l'explication d'un des professeurs, de « *former des formateurs et des leaders dans leur milieu pour faire avancer des pratiques dans le domaine de la collaboration (cas 13)* »

Alors que l'*Évaluation de pairs* est une innovation pédagogique citée par un participant, un autre professeur explique avoir instauré le *Tutorat par anciens étudiants* dans ses cours. Il dispense des cours magistraux auprès de très grands groupes, qui rend difficile le suivi de chacune des personnes. Il s'agit d'un système d'étudiants-référents qui requiert la collaboration des meilleurs étudiants de l'année précédente qui vont aider ceux de l'année en cours. Le professeur détaille son innovation pédagogique comme suit :

*« Donc, j'ai mis en place des étudiants, le système d'étudiants-référents, qui ont réussi le cours l'année d'avant, donc qui ont eu A+ – en général ils sont 2-3% – à la fin de la session je leur écris pour les féliciter de leur note et au mois d'août je les recontacte en leur demandant si ça les branche de devenir tuteur l'année prochaine. Donc, j'en embarque en général 5 à 6, qui sont les très bons de l'année d'avant et qui viennent rassurer ceux de l'année d'après. Et ça, c'est bien. Ça valorise beaucoup ceux qui ont eu la bonne note, ça les met en confiance, donc souvent, ils veulent travailler avec moi, ils suivent mes cours ailleurs, etc. Et du coup, ils font le lien avec ceux qui sont perdus. Alors, je leur donne des heures de disponibilité, je les paie évidemment, ça leur fait une ligne dans le CV... Donc, c'est un système dans lequel tout est valorisé et moi, je m'y retrouve parce que ça me fait un filtre. Ça me fait un accès aux étudiants, pour savoir « Ils sont un peu largués là-dessus, ça, ils ont adoré », etc. Cela me permet de suivre (cas 23) ».*

Corollairement, dix professeurs estiment que l'intégration de l'interdisciplinarité au sein de leurs enseignements est une innovation pédagogique. Par exemple, il peut s'agir d'ouvrir les portes de leur classe à des intervenants d'autres disciplines comme le défend un participant : « *on a développé des approches interdisciplinaires dans les cours, c'est-à-dire soit en invitant des conférenciers d'autres disciplines en organisant des panels interdisciplinaires à l'intérieur des cours (cas 4)* ».



Un autre répondant a pour but de mettre en évidence la globalité des liens entre les disciplines comme il l'explique ci-après :

*« Donc j'ai invité des gens des arts, pour montrer les liens entre les arts et les maths. Et aussi des profs de français, pour montrer que dans l'apprentissage des langues il y avait aussi des mathématiques. De l'univers social aussi, donc tout ce qui est histoire, géographie, citoyenneté, etc., et leur rapport avec les maths (cas 1) ».*

Un autre participant adopte une perspective différente pour justifier l'innovation pédagogique interdisciplinaire. Il prétend qu'elle s'élève même vers une dimension plus conceptuelle et dit :

*« c'est une innovation pédagogique parce qu'on a dit le jour ou chez nous il y aura la liberté d'expression scientifique qui ailleurs est officieusement interdite, celle de poser des questions qui ne peuvent pas être posées à partir d'une seule discipline (cas 7) ».*

Une innovation pédagogique relevée par deux professeurs est liée à l'interculturalité à travers des *Programmes mixtes (UdeM et autres campus)*, à distance et *in situ*, dans le pays d'origine de l'étudiant et à l'Université de Montréal. Ce qui distingue sa particularité et demeure peu habituel, c'est que le programme est offert dans la langue d'origine des étudiants. Un des deux commente intervenants : *« Ils le font ici en espagnol, donc c'est dans leur langue aussi. C'est pratique pour eux (cas 1) ».*

Parallèlement, vingt-huit professeurs ont déclaré innovation pédagogique l'idée d'explorer puis de capter la réalité du monde du travail pour l'intégrer dans leurs enseignements (*Faire appel à la réalité du monde du travail*). L'un des deux nous explique ce qui le motive : *« Les obliger à aller voir à l'extérieur de l'université par exemple. Sortir un peu du cercle qu'ils connaissent, les obliger à prendre en charge une séance, organiser un colloque à la fin (cas 5) »*

Il s'agit de mettre les étudiants dans des situations réelles de leur future profession. Par exemple, en médecine, un des professeurs explique que le patient est considéré comme un partenaire de soins qui, aidé de l'équipe soignante (médecins, infirmières, etc.), va développer des compétences pour se soigner (*Patient partenaire de soins*).

Le participant nous décrit comment ce patient partenaire se transforme en partenaire de l'enseignement :

*« L'innovation, c'est d'enseigner avec ces patients partenaires de l'enseignement... Donc c'est une grande innovation pour nous de faire un enseignement conjoint avec les patients. Parce qu'antérieurement, en médecine et dans d'autres divisions de la santé on est habitué à utiliser ce qu'on appelle des patients simulés, où des patients qui vont simuler une maladie et nos étudiants vont pratiquer le questionnaire ou l'examen du patient. Ou on avait aussi des vrais patients, souvent d'arthrite rhumatoïde, d'hépatite... de n'importe quel problème de santé, qui venaient dans un laboratoire et qui acceptaient d'être examinés parce qu'il y avait des trouvailles physiques pour pratiquer, donc un foie qui augmentait de volume, un souffle cardiaque... On avait déjà beaucoup ça, mais nos patients n'étaient pas intégrés comme partenaire d'enseignement. Ils servaient plutôt à illustrer, ou à rendre disponibles leurs symptômes, alors que maintenant ce groupe de patients est formé à enseigner, préparé à enseigner et donc ils interagissent de façon extrêmement dynamique dans l'enseignement que l'on donne. Alors pour nous, cette innovation a des répercussions très profondes pour la suite, parce que dès leur première année de formation, nos étudiants vont être introduits à cette notion patient-partenaire ; et c'est la raison pour laquelle je travaille non seulement au niveau des professionnels en exercice, mais on est en train de travailler sur les milieux cliniques qui reçoivent nos stagiaires pour qu'eux aussi transforment leurs pratiques (cours 13) ».*

Alors que cinq professeurs annoncent organiser des *Simulations* comme innovation pédagogique, deux participants réfèrent à des *Jeux de rôle* pour préparer les étudiants à leur future pratique. Selon les répondants, les simulations ont l'avantage de mettre les étudiants en situation et les jeux de rôle apportent une activité dans laquelle chaque participant occupe une place sociale ou symbolique propre. Une autre innovation pédagogique relevée par un répondant consiste à projeter les étudiants en situation réelle dans un laboratoire reconstitué (*Création d'un laboratoire*). C'est-à-dire qu'une salle est spécifiquement adaptée pour recréer un environnement particulier souhaité.

Trois professeurs estiment innover en accompagnant leurs étudiants dans la rédaction d'articles scientifiques publiés dans un journal (*Articles scientifiques*). Le participant décrit son rôle comme étant un guide apprenant aux étudiants à rédiger des articles scientifiques selon les règles en vigueur. L'un d'entre eux témoigne :

*« Pour les travaux de session, surtout au doctorat, il est bien marqué dans le plan de cours que le travail de session doit avoir un niveau de qualité d'un manuscrit pour une revue. Quand le cours est terminé, pendant un an je me*

laisse disponible aux étudiants pour les encadrer dans la transformation de leur travail de session en manuscrit, qui va être soumis à une revue (cas 29) ».

Parallèlement, cinq répondants font de même pour une participation active à des colloques ou l'organisation de ceux-ci (*Colloques scientifiques*). Il s'agit pour les enseignants d'accompagner les étudiants dans leurs premières expériences de participation à des congrès scientifiques. L'un d'eux se confie :

*« Il y a un colloque et on je fais des sessions avec mes étudiants. Euh, on en a fait une il y avait un gros congrès. Là, cinq mille personnes au palais des congrès, j'ai fait une session avec mes étudiants aussi dans le fond on va refaire. À chaque fois qu'il y a des congrès à Montréal on la fait avec mes étudiants. Fait que on est présent et ça fait partie finalement de... puis ils apprennent. Il y en a qui sont au début un peu timide puis après un bout de temps. Ils sont peut-être pas tout à fait à l'aise, mais ils sont excellents en présentation. Fais que ça, c'est une autre initiative (cas 10) »*

La dernière innovation pédagogique relatée par un des professeurs concerne élaboration de cours d'insertion professionnelle destinée aux étudiants doctorants et stagiaires postdoctoraux (*Cours d'insertion prof. Doctorant*). En effet, le participant pense que les doctorants et postdoctorants doivent être préparés pour leur future activité professionnelle, particulièrement pour les diplômés qui vont poursuivre leur parcours ailleurs qu'au sein du monde universitaire. Le répondant commente :

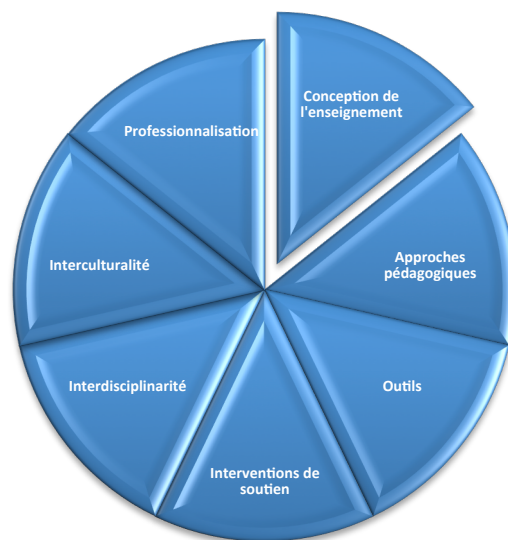
*« Des cours qui préparent à l'insertion professionnelle. Ces cours-là seraient gratuits pour les étudiants. C'est des cours du genre gestion de conflit, mettre en place un plan d'affaire, gestion de personnel, travail en équipe, un ensemble de cours de un crédit hors programme, gratuits, parce que trente pour cent de nos étudiants, des docteurs, des PhD qu'on forme, trente pour cent vont être profs en université, il y en a soixante pour cent qui vont faire autre chose (cas 18) ».*

#### **4.3.2 Les sept catégories d'innovation pédagogique**

Notre analyse nous permet de constater et nommer sept catégories d'innovation pédagogique émergées des données du discours des professeurs interviewés. Il s'agit de la conception de l'enseignement du professeur, des approches pédagogiques adoptées, des outils, des interventions de soutien, de l'interdisciplinarité, de l'interculturalité et de la professionnalisation. Il importe de réitérer que la construction de catégories formelles s'opère à travers les liens dégagés entre les catégories substantives, et leur hiérarchisation dans la perspective de notre

projet. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories substantives tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par la chercheuse<sup>47</sup>.

Nous proposons de regrouper chacun des sous-thèmes en sept (7) catégories formelles, représentées visuellement dans la figure ci-après, émergées de la présentation et de l'analyse des données extraites du discours des participants. Nous les nommons les *catégories d'innovation pédagogique*. En effet, chacune des catégories d'innovation pédagogique présente des différences et des particularités.



**Figure 9 - Les sept catégories d'innovation pédagogique**

La première catégorie d'innovation pédagogique porte sur les innovations pédagogiques liées à la conception de l'enseignement du professeur. Il s'agit ici des types d'innovation pédagogique en lien avec la manière dont le professeur conçoit son propre enseignement. En d'autres mots, soit comment il souhaite, désire ou pense son enseignement par rapport à l'innovation pédagogique.

---

<sup>47</sup> Toujours selon l'idée que nous étudions la récurrence interne et transversale et leur degré de congruence avec le « projet théorique » (Fourez, 1988) de notre recherche, qui vise à apporter un éclairage sur les types d'innovation pédagogique utilisés par de professeurs dans une université fortement engagée en recherche.

La deuxième concerne les approches pédagogiques adoptées. La troisième catégorie d'innovation pédagogique regroupe les outils, tandis que la quatrième comporte les innovations pédagogiques liées aux interventions de soutien.

La cinquième s'intéresse aux innovations pédagogiques qui touchent à l'interdisciplinarité, alors que la sixième explore les innovations pédagogiques en rapport à l'interculturalité et, enfin, la septième catégorie inclut les innovations pédagogiques qui soutiennent la professionnalisation.

Cette taxonomie diffère de celle de Hannan, English et Silver (1999), car elle se veut conceptuelle ce qui signifie que nous sommes plus proches de l'idée et du sens, que de la pratique ou de la simple description.

Ainsi, nous pouvons noter trois catégories additionnelles et préalablement inexistantes dans la classification de Hannan, English et Silver (1999). Ce sont celles liées à la conception de l'enseignement du professeur, à l'interdisciplinarité et à l'interculturalité. Nous détaillons chacune des catégories d'innovation pédagogique. Néanmoins, afin de guider le lecteur, nous commençons par illustrer dans le tableau ci-après les sept (7) catégories d'innovation pédagogique et ses sous-thèmes respectifs par fréquence et cas.

Catégories d'innovation pédagogique	Sous-thèmes	Fréquence <sup>48</sup>	Cas <sup>49</sup>
<b>Conception de l'enseignement</b>	S'ancrer à partir des étudiants	10	6
	Surprendre	7	5
	Présence en classe continue	3	2
	Apprendre à apprendre	3	2
	Caricature de l'enseignant	1	1
	Renouveler le message toutes les 10-15 m	2	1
	<b>Conception de l'enseignement</b>	<b>26</b>	<b>17</b>
<b>Approches pédagogiques</b>	Approche de recherche Recherche-Action	1	1
	Approche par compétences	19	9
	Approche par problème	20	12
	Approche par programme	5	2
	Approche par projet	8	5
	Approche S A évaluation	1	1
	Approches réflexives	9	6
	Approche par projet virtuel	1	1
	<b>Approches pédagogiques</b>	<b>64</b>	<b>37</b>

<sup>48</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>49</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possède un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

<b>Outils</b>	Base de données web	7	4
	Télévotants	12	6
	Cours en ligne	18	8
	Capsule vidéo	10	8
	Cartes conceptuelles	10	4
	Diapositives	7	4
	Manuel pédagogique Québécois	5	2
	Modèle en 3D	1	1
	PowerPoint	5	3
	StudiUM	4	2
	Vignettes cliniques	2	1
	Wikis	2	1
	Cahier de prise de notes	1	1
	Logiciel (informatique)	5	4
	<b>Outils</b>	<b>89</b>	<b>49</b>
<b>Interventions de soutien</b>	Coopération	47	19
	Forum de discussion	2	2
	Leader pédagogique	1	1
	Rencontre groupe repas	2	2
	Rencontre individuelle ou de groupe	7	5
	Rétroaction	10	2
	Soutien du professeur	2	1
	Visio conférences	3	2
	Encadrement des étudiants	4	3
	Débats	2	1
	Évaluation de pairs	1	1
Tutorat par anciens étudiants	1	1	
	<b>Intervention de soutien</b>	<b>82</b>	<b>40</b>
<b>Interdisciplinarité</b>	Interdisciplinaire	21	10
	<b>Interdisciplinarité</b>	<b>21</b>	<b>10</b>
<b>Interculturalité</b>	Programmes mixte (UdeM & autre campus)	6	2
	<b>Interculturalité</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Professionnalisation</b>	Articles scientifiques	5	3
	Colloques scientifiques	6	5
	Patient partenaire de soins	3	1
	Création d'un laboratoire	1	1
	Pratique	3	2
	Faire appel à la réalité du monde du travail	37	18
	Simulations	7	5
	Jeux de rôle	3	2
Cours d'insertion prof. Doctorant	1	1	
	<b>Professionnalisation</b>	<b>60</b>	<b>38</b>

**Tableau XVI - Liste des catégories d'innovation pédagogique par fréquence et cas**

Selon les participants, les types d'innovation pédagogique s'articulent autour de sept catégories d'innovation pédagogique, néanmoins, nous observons qu'elles ne sont pas utilisées par les répondants de manière équivalente. En d'autres mots, certains participants utilisent certaines catégories d'innovation pédagogique plus que d'autres. À l'évidence et comme l'illustre la figure ci-après, les *Outils*, les *Interventions de soutien*, la *Professionnalisation* et les *Approches pédagogiques* sont évoquées par le

plus grand nombre de participants et pourraient construire les fondements des innovations pédagogiques proposées par les professeurs interviewés.

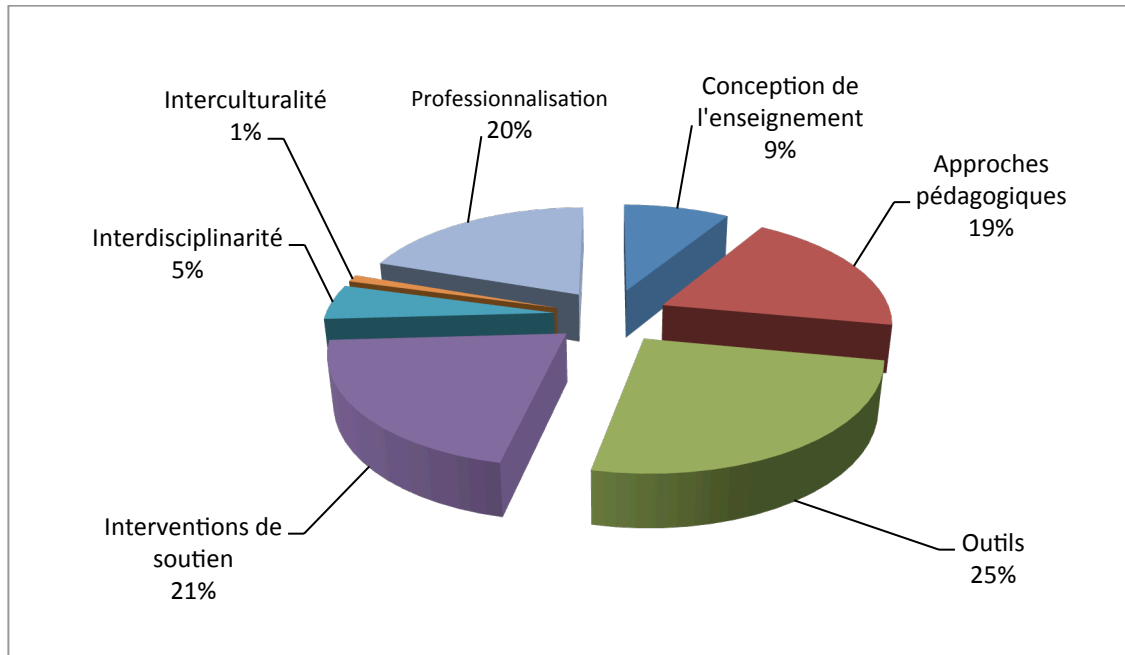


Figure 10 - Représentation des catégories d'innovation pédagogique par cas

### Catégorie 1 : la conception de l'enseignement

La première catégorie regroupe les innovations pédagogiques relatives dans le discours des professeurs qui sont relatives à la conception de l'enseignement même du professeur. En effet, quelques professeurs relatent des innovations pédagogiques qui sont en lien direct avec leur propre conception de l'acte d'enseigner. C'est-à-dire, comment ils souhaitent, désirent ou pensent leur enseignement par rapport à l'innovation pédagogique. Il s'agit notamment, de *s'Ancrer à partir des étudiants*, de *Surprendre*, d'imposer une *Présence en classe continue*, d'*Apprendre à apprendre* et d'organiser un concours de *Caricature de l'enseignant*, et de *Renouveler le message toutes les 10-15 minutes*. En détail, certains participants expriment leur volonté de s'ancrer à partir des connaissances préalables des étudiants tandis que d'autres utilisent la surprise entendue comme un électrochoc pour atteindre les différents sens des étudiants. Une autre conception de l'enseignement se reflète dans le format imposé avec une présence en classe obligatoire, contrairement à la coutume de

l'université. Finalement, il est aussi question pour les professeurs de la notion d'apprendre à apprendre pour un apprentissage en profondeur et d'adapter les séquences de l'enseignement à celles auxquelles les étudiants sont accoutumés.

### **Catégorie 2 : Approche pédagogiques**

La seconde catégorie comporte les innovations pédagogiques présentes dans le discours des professeurs et déterminées par les approches pédagogiques adoptées. Sont en cause l'*Approche de recherche Recherche-Action*, l'*Approche par compétences*, l'*Approche par problèmes*, l'*Approche par programme*, l'*Approche par projet*, l'*Approche simulation d'apprentissage en évaluation*, l'*Approche réflexive* et finalement l'*Approche par projet virtuel*.

### **Catégorie 3 : Outils**

La troisième catégorie consiste aux innovations pédagogiques repérées dans le discours des professeurs et engendrées par les outils. Nous y retrouvons les *Bases de données web*, les *Télévoteurs*, les *Cours en ligne*, les *Capsules vidéo*, les *Cartes conceptuelles*, les *Diapositives*, les *Créations de manuels pédagogiques*, les modélisations en trois dimensions (*Modèle 3D*), les présentations *PowerPoint*, les portails d'apprentissage universitaires (*StudiUM*), les *Vignettes cliniques*, les *Wikis*, les *Cahiers de prise de notes* et les *Logiciels (informatique)*.

### **Catégorie 4 : Interventions de soutien**

La quatrième catégorie présente les innovations pédagogiques par intervention de soutien relatées dans le discours des professeurs. Il s'agit notamment de la *Coopération*, du *Forum de discussion*, du *Leader pédagogique*, de *Rencontre groupe repas* ou de *Rencontre individuelle ou de groupe*, de *Rétroaction*, du *Soutien du professeur*, de la *Visio conférences*, de l'*Encadrement des étudiants*, de *Débats*, de l'*Évaluation de pairs* et du *Tutorat par anciens étudiants*. Cette catégorie offre plusieurs facettes au soutien que reçoit l'étudiant. D'une part, il y a ce que le professeur lui apporte personnellement ou pour un besoin spécifique. Ensuite, il existe l'encadrement des étudiants d'un point de vue plus formel. Subtilement, la rétroaction



prodigue un soutien supplémentaire aux étudiants. Le soutien s'octroie également par l'interaction entre le professeur et l'étudiant et entre pairs à travers des rencontres individuelles ou de groupe, à l'occasion de rencontres groupe repas, de l'organisation de forums de discussion et de visioconférences pour favoriser et promouvoir la coopération sous toutes ses formes. Pour guider les pratiques pédagogiques collaboratives, un nouveau rôle a été créé sous le nom de « Leader pédagogique ».

### **Catégorie 5 : Interdisciplinarité**

La cinquième catégorie englobe les innovations pédagogiques issues du discours des professeurs et liées à l'interdisciplinarité (*Interdisciplinaire*). Le principe général se résume à ouvrir les portes de leur classe à des intervenants d'autres disciplines dans le but de mettre en évidence la globalité des liens entre les disciplines. L'interdisciplinarité s'avère aussi présente lors de regroupements d'étudiants, affiliés à différentes facultés, qui travaillent sur un projet commun le temps d'une journée ou d'un cours. Il s'agit pour certains professeurs de soumettre les étudiants à une situation similaire à celle du monde du travail où des personnes de tous horizons disciplinaires se retrouvent concentrées dans un même endroit et doivent fonctionner ensemble malgré leurs différences. Néanmoins, l'innovation pédagogique interdisciplinaire s'élève même vers une dimension plus conceptuelle pour un professeur qui avance la liberté d'expression scientifique de poser des questions à partir de plusieurs disciplines.

### **Catégorie 6 : Interculturalité**

La sixième catégorie compte les innovations pédagogiques énoncées dans le discours des professeurs et liées à l'interculturalité à travers des *Programmes mixtes (UdeM et autre université)* à distance et in situ dans le pays d'origine et à l'Université de Montréal, offerts dans la langue d'origine des étudiants. Selon les propos d'un professeur, l'interculturalité se réfère ici à l'ensemble des relations et interactions entre deux cultures différentes qui prennent place dans ces programmes. Ces interactions sont générées par des rencontres présentiels et en ligne et permettent des confrontations, que le professeur interviewé qualifie d'interculturelles. Il explique que ces programmes impliquent des échanges entre le professeur et l'étudiant et que

dans ce cas, l'interculturalité se fonde sur un dialogue, un respect mutuel et un souci de préserver au mieux l'identité culturelle de chacun.

Aussi, l'interculturalité peut prendre des formes plus ou moins intenses et constitue une expérience souvent enrichissante, tant pour l'étudiant que l'enseignant. En ôtant la barrière de la langue qui peut être, malgré tout, un obstacle aux échanges, ces rencontres sont aussi l'occasion d'une réflexion sur soi-même et de la découverte de l'autre.

### **Catégorie 7 : Professionnalisation**

La dernière catégorie, les innovations pédagogiques annoncées dans le discours des professeurs et destinées à la professionnalisation. Ce sont les innovations pédagogiques qui ont pour but d'améliorer l'apprentissage des étudiants et de l'étendre à des fins professionnelles. Cette catégorie comprend les *Articles scientifiques*, les *Colloques scientifiques*, le *Patient partenaire de soins*, la *Création d'un laboratoire*, la *Pratique*, *Faire appel à la réalité du monde du travail*, les *Simulations*, les *Jeux de rôle* et les *Cours d'insertion prof. Doctorant*. Elle s'organise autour de la notion d'intégration de la réalité du monde du travail au sein même de l'enseignement ou encore mettre les étudiants dans des situations réelles de leur future profession. Ainsi, alors que certains professeurs organisent des simulations et des jeux de rôle pour préparer les étudiants à leur future pratique, d'autres les projettent dans de réelles situations comme un vrai laboratoire, des articles scientifiques publiés dans un journal et des participations actives à des colloques ou l'organisation de ceux-ci. Une vision plus globale montre un intérêt de l'institution à l'innovation pédagogique professionnalisante lorsqu'elle élabore des cours d'insertion professionnelle qu'elle destine aux étudiants doctorants et stagiaires postdoctoraux.

Pour conclure, nous constatons que les nouvelles catégories mises en avant par l'analyse du discours des professeurs interviewés (l'innovation pédagogique liée à la conception d'enseignement, l'interdisciplinarité et l'interculturalité) sont toutes trois intimement liées au facteur humain, notion déjà soulignée dans la partie portant sur le concept de l'innovation pédagogique.

### 4.3.3 Synthèse analytique

#### **Les types d'innovation pédagogique sous l'angle de la culture disciplinaire**

Nous avons préalablement extrait des données du discours des trente-deux professeurs interviewés, quarante-six (46) sous-thèmes en lien avec les types d'innovation pédagogique. Nous avons proposé de les regrouper en sept (7) catégories formelles que nous avons nommées *Catégorie d'innovation pédagogique*, car elles sont différentes et particulières les unes des autres. La taxonomie des innovations pédagogiques utilisées par les professeurs interviewés à l'Université de Montréal qui a émergé de leurs discours, consiste aux innovations pédagogiques liées : 1). à la conception de l'enseignement du professeur, 2). aux approches pédagogiques adoptées, 3). aux outils, 4). aux interventions de soutien, 5). à l'interdisciplinarité, 6). à l'interculturalité et 7). à la professionnalisation.

Au premier chapitre, nous avons retenu la notion de cultures disciplinaires (Kolb, 1981 et Becher, 1989) comme une catégorie analytique en respectant le découpage facultaire existant au sein de l'Université de Montréal et plus précisément la catégorisation des quatre types de disciplines définis par Becher (1989). Il s'agit notamment des sciences Dures-Pures, des sciences Douces-Pures, des sciences Dures-Appliquées et des sciences Douces-Appliquées. Nous présentons maintenant notre analyse depuis cette perspective.

Nous entamons à présent l'analyse des sept (7) catégories d'innovation pédagogique précédemment extraite des données du discours des professeurs et présentée, ci-après, par catégorie. Dans le cas présent, nous exposons en détail chacune des catégories d'innovations pédagogiques selon la catégorisation de la culture disciplinaire de Becher (1989).

#### *Les innovations pédagogiques liées à la conception de l'enseignement*

Les innovations pédagogiques relatives à la conception de l'enseignement du professeur comprennent leur volonté de s'ancrer à partir des connaissances

préalables des étudiants, d'utiliser la surprise entendue comme un électrochoc pour atteindre les différents sens des étudiants, de requérir à une présence en classe exigée et d'apporter la notion d'apprendre à apprendre pour un apprentissage en profondeur. Le tableau ci-dessous illustre la présence (en bleu) des différentes innovations pédagogiques liées à la conception d'enseignement selon les professeurs interviewés.

Innovations pédagogiques liées à la conception d'enseignement des professeurs	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Apprendre à apprendre				
Présence en classe continue				
S'ancrer à partir de l'étudiant				
Surprendre				
Caricature de l'enseignant				
Renouveler message 10 à 15 mn				

**Tableau XVII - Présence des innovations pédagogiques liées à la conception d'enseignement des professeurs selon Becher (1989)**

Commençons par la seule similitude qui existe entre les quatre différentes cultures disciplinaires en regard des innovations pédagogiques liées à la conception de l'enseignement des professeurs. Il s'agit de s'ancrer à partir des étudiants, soit la volonté des professeurs d'enraciner leurs enseignements à partir des connaissances préalables des étudiants qui paraît être une innovation pédagogique commune à toutes les disciplines. En outre, les innovations pédagogiques qui cherchent à surprendre les étudiants sont évoquées par les sciences Douces-Appiquées, les sciences Douces-Pures et les sciences Dures-Pures, mais ne sont pas mentionnées par les sciences Dures-Appiquées. La présence en classe continue et apprendre à apprendre sont toutes deux absentes en sciences Dures-Appiquées et Douces-Appiquées et représentées en sciences Douces-Pures et Dures-Pures.

Nous constatons que les sciences Dures-Pures utilisent l'ensemble des innovations pédagogiques évoquées par les professeurs interviewés et liées aux conceptions de l'enseignement. Les participants des sciences Douces-Pures en dénombrent quatre

alors que ceux des sciences Douces-Appliquées n'en comptent que deux et que les professeurs des sciences Dures-Appliquées n'en mentionne qu'une.

De surcroît, nous prenons conscience que les catégories sciences Douces-Pures et sciences Dures-Pures ont un profil assez similaire et partagent presque les mêmes innovations pédagogiques en matière de conception d'enseignement alors que la catégorie sciences Dures-Appliquées s'avère la plus éloignée.

### *Les innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques*

Les innovations pédagogiques distinguées par les approches pédagogiques adoptées par les participants comptent l'approche de recherche Recherche-Action, l'approche par compétences, l'approche par problèmes, l'approche par programme, l'approche par projet, l'approche simulation d'apprentissage en évaluation (SAÉ), l'approche réflexive et finalement l'approche par projet virtuel. Le tableau ci-dessous illustre la présence (en bleu) des différentes innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques selon les professeurs interviewés.

Innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques	Sciences			
	Douces-Appliquées (soft-applied)	Dures-Appliquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Approche de recherche R-A				
Approche par compétences				
Approche par problèmes				
Approche par programme				
Approche par projet				
Approche projet virtuel				
Approche SAÉ				
Approche réflexive				

**Tableau XVIII - Présence des innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques selon Becher (1989)**

Tout d'abord, nous prenons acte que l'approche par problèmes est commune à chacune des quatre catégories. En outre, nous relevons que l'approche de recherche

Recherche-Action, l'approche projet virtuel et l'approche SAÉ ne sont indiquées que par les participants de la catégorie sciences Dures-Appiquées. L'approche par projet semble avoir pour adepte les professeurs des sciences Dures-Appiquées, Douces-Pures et Dures-Pures et l'approche réflexive se retrouve évoquée par les répondants des sciences Douces-Appiquées, Dures-Appiquées et Douces-Pures. Pour terminer, l'approche par compétences et l'approche par programme sont nommées dans les catégories des sciences Douces-Appiquées et Dures-Appiquées.

De surcroît, nous réalisons qu'aucune catégorie n'obtient un profil identique à une autre. Néanmoins, les catégories sciences Douces-Pures et sciences Dures-Pures semblent toutes deux moins adeptes aux innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques alors que les sciences Dures-Appiquées ont fait elles, mention de chacune des approches pédagogiques.

#### *Les innovations pédagogiques liées aux outils*

Les innovations pédagogiques engendrées par les outils incluent les bases de données Web, les télévotants, les cours en ligne, les capsules vidéo, les cartes conceptuelles, les diapositives, les créations de manuels pédagogiques, le logiciel (informatique), les modélisations en trois dimensions, les présentations PowerPoint, les portails d'apprentissage universitaires, les vignettes cliniques, les Wikis et les cahiers de prise de notes.

Nous remarquons en premier lieu qu'aucune des catégories de Becher (1989) n'obtient un profil identique et que les présences des innovations pédagogiques liées aux outils sont très dispersées. Ainsi, les capsules vidéo, les cours en ligne et les diapositives sont alludés par trois catégories de Becher (1989).

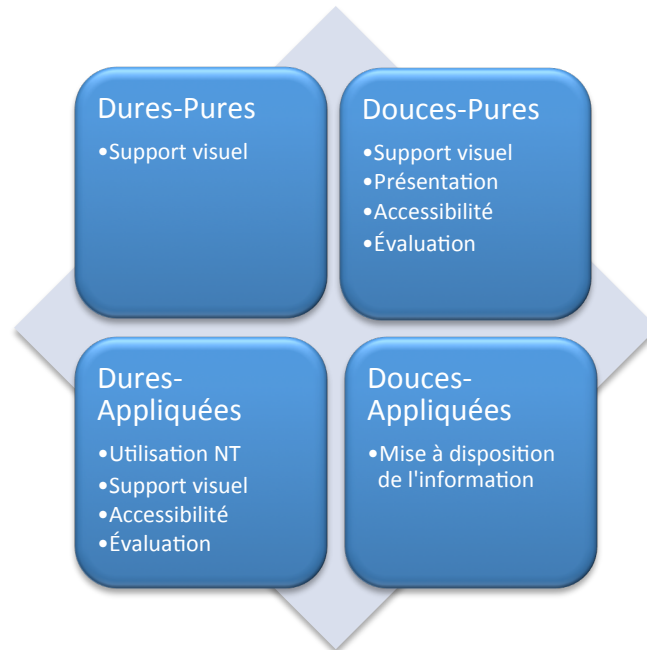
Le tableau ci-après illustre la présence (en bleu) des différentes innovations pédagogiques liées aux outils selon les professeurs interviewés.

Innovations pédagogiques liées aux outils	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Base de données WEB				
Cahiers de prise de notes				
Capsules vidéo				
Cartes conceptuelles				
Cours en ligne				
Diapositives				
Logiciel (informatique)				
Manuel pédagogique québécois				
Modèle en 3D				
PowerPoint				
StudiUM				
Télévotants				
Vignettes cliniques				
Wikis				

**Tableau XIX - Présence des innovations pédagogiques liées aux outils selon Becher (1989)**

Les capsules vidéo et les diapositives semblent communes aux sciences Dures-Appiquées, Douces-Pures et Dures-Pures. Les cours en lignes sont cités par les sciences Douces-Appiquées, Dures-Appiquées et Douces-Pures. Ensuite, les sciences Douces-Appiquées et Dures-Appiquées font référence aux bases de données Web et les sciences Dures-Appiquées et Dures-Pures montrent un intérêt aux cartes conceptuelles et le logiciel (informatique). Le manuel pédagogique québécois fait partie des outils créés dans les sciences Douces-Appiquées et Douces-Pures. Les télévotants sont quant à eux cités par les sciences Dures-Appiquées et Douces-Pures. Les PowerPoint sont indiqués comme outil d'innovation pédagogique pour les sciences Douces-Pures et Dures-Pures. Les modèles 3D, StudiUM et les Wikis sont soulignés par les sciences Dures-Appiquées et les cahiers de prises de notes par les sciences Douces-Appiquées. Finalement, les vignettes cliniques sont utilisées par les sciences Douces-Pures.

L'analyse des données par catégorisation nous permet de proposer, visuellement par le schéma ci-après, une suggestion d'objectifs attendus par les outils de l'innovation pédagogique utilisés à l'Université de Montréal par les professeurs interviewés.



**Figure 11 - Catégorisation des objectifs attendus des outils selon la discipline**

Plus en détail, nous soulignons que les participants des sciences Dures-Pures semblent utiliser des outils dans le but d'offrir un support visuel aux étudiants (les capsules vidéo, les cartes conceptuelles, les diapositives, le logiciel (informatique) et les PowerPoint). Les professeurs des sciences Douces-Pures paraissent s'intéresser à présenter l'information (les capsules vidéo, les diapositives, les manuels pédagogiques québécois et les PowerPoint), à l'accessibilité (les cours en ligne) et à l'évaluation des apprentissages des étudiants (les télévotants). En outre, les répondants des sciences Douces-Appiquées semblent employer des outils afin de mettre à disposition des étudiants l'information (les bases de données Web, les cahiers de prise de notes, les cours en lignes et les manuels pédagogiques québécois). Les enseignants des sciences Dures-Appiquées semblent se concentrer sur l'utilisation des nouvelles technologies (les bases de données Web, les capsules vidéo, les cartes conceptuelles, les cours en ligne, les diapositives, les modèles en 3D, le logiciel (informatique), StudiUM, les télévotants, les Wikis). Nous observons



que les présentations PowerPoint ne paraissent plus considérées comme une innovation pour cette catégorie.

*Les innovations pédagogiques liées aux interventions de soutien*

Les innovations pédagogiques liées aux interventions de soutien incluent celui que le professeur apporte personnellement ou pour un besoin spécifique à l'étudiant, l'encadrement des étudiants d'un point de vue plus formel, la rétroaction, l'interaction entre le professeur et l'étudiant et entre pairs à travers des rencontres individuelles ou de groupe, à l'occasion de rencontres groupe repas, de l'organisation de forums de discussion et de visioconférences pour favoriser et promouvoir la coopération sous toutes ses formes, le « Leader pédagogique », évaluation de pairs et le tutorat par anciens étudiants. Le tableau ci-après illustre la présence (en bleu) des différentes innovations pédagogiques liées aux interventions de soutien selon les professeurs interviewés.

Innovations pédagogiques liées aux interventions de soutien	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Coopération				
Débats				
Encadrement des étudiants				
Évaluation des pairs				
Forums de discussion				
Leader pédagogique				
Rencontre groupe repas				
Rencontre individuelle ou groupe				
Rétroaction				
Soutien du professeur				
Tutorat par anciens étudiants				
Visioconférences				

**Tableau XX - Présence des innovations pédagogiques liées aux interventions de soutien selon Becher (1989)**

Nous remarquons que la coopération comme innovation pédagogique liée aux interventions de soutien est commune à toutes les catégories de Becher (1989). Les rencontres individuelles ou en groupe sont aussi partagées par les participants des sciences Dures-Appliquées, Douces-Pures et Dures-Pures. Précisons qu'en sciences Douces-Pures, le tutorat d'anciens étudiants et les rencontres de groupe agrémentées d'un repas sont stipulées par les répondants. L'encadrement des étudiants est mentionné par ceux des sciences Douces-Appliquées et Dures-Pures et la rétroaction par les professeurs des sciences Douces-Appliquées et Douces-Pures. De leur côté, les enseignants des sciences Dures-Appliquées indiquent utiliser des forums de discussion, les leaders pédagogiques et les visioconférences. Les participants des sciences Dures-Pures invoquent le débat, l'évaluation par les pairs et ceux des sciences Douces-Appliquées retiennent le soutien du professeur.

*Les innovations pédagogiques liées à l'interdisciplinarité*

Les innovations pédagogiques liées à l'interdisciplinarité englobent le principe général du professeur à ouvrir les portes de sa classe à des intervenants d'autres disciplines dans le but de mettre en évidence la globalité des liens entre les disciplines qui peut même s'élever à une dimension plus conceptuelle. Le tableau ci-dessous illustre la présence (en bleu) des différentes innovations pédagogiques liées à l'interdisciplinarité citées par les participants.

Innovations pédagogiques liées à l'interdisciplinarité	Sciences			
	Douces-Appliquées (soft-applied)	Dures-Appliquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Interdisciplinarité				

**Tableau XXI - Présence des innovations pédagogiques liées à l'interdisciplinarité selon Becher (1989)**

Les innovations pédagogiques liées à l'interdisciplinarité semblent communes à trois catégories des cultures disciplinaires de Becher (1989) : les sciences Douces-Appliquées, les sciences Dures-Appliquées et sciences Dures-Pures.

### *Les innovations pédagogiques liées à l'interculturalité*

Les innovations pédagogiques liées à l'interculturalité s'effectuent à travers des programmes mixtes, à distance et in situ dans le pays d'origine de l'étudiant et à l'Université de Montréal, offerts dans la langue d'origine des étudiants. Le tableau ci-dessous illustre la présence (en bleu) des différentes innovations pédagogiques liées à l'interculturalité selon les répondants.

Innovations pédagogiques liées à l'interculturalité	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Programmes mixtes				

**Tableau XXII - Présence des innovations pédagogiques liées à l'interculturalité selon Becher (1989)**

L'interculturalité ne semble être commune qu'à deux catégories des cultures disciplinaires de Becher (1989) : les sciences Douces-Appiquées et les sciences Dures-Appiquées.

### *Les innovations pédagogiques liées à la professionnalisation*

Les innovations pédagogiques destinées à la professionnalisation s'organisent autour de la notion d'intégration de la réalité du monde du travail au sein même de l'enseignement ou encore mettre les étudiants dans des situations réelles de leur future profession. Ainsi, alors que certains professeurs organisent des simulations et des jeux de rôle pour préparer les étudiants à leur future pratique, d'autres les projettent dans de réelles situations comme un vrai laboratoire, des articles scientifiques publiés dans un journal et des participations actives à des colloques ou l'organisation de ceux-ci. Une vision plus globale montre un intérêt de l'institution à l'innovation pédagogique professionnalisante lorsqu'elle élabore des cours d'insertion professionnelle qu'elle destine aux étudiants doctorants et stagiaires postdoctoraux. Le tableau ci-après illustre la présence (en bleu) des différentes innovations pédagogiques liées à la professionnalisation.

Innovations pédagogiques liées à la professionnalisation	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Articles scientifiques				
Colloques scientifiques				
Cours d'insertion prof. doctorant				
Création d'un laboratoire				
Faire appel à la réalité du monde du travail				
Jeux de rôles				
Patient partenaire de soins				
Pratique				
Simulation				

**Tableau XXIII - Présence des innovations pédagogiques liées à la professionnalisation selon Becher (1989)**

Nous soulignons ici que les colloques scientifiques et faire appel à la réalité du monde du travail sont communs à toutes les catégories de Becher (1989). Viennent ensuite les articles scientifiques et la simulation présents tous deux en sciences Douces-Appiquées et Dures-Appiquées, puis Dures-Pures pour le premier et Douces-Pures pour la seconde. Les jeux de rôles et la pratique sont cités par les professeurs des sciences Dures-Appiquées et Douces-Pures. La création d'un laboratoire et le patient partenaire de soins font partie de la catégorie sciences Dures-Appiquées alors que les cours d'insertion professionnelle des doctorants sont initiés par les répondants des sciences Douce-Appiquées.

#### **4.4 COMMENT LES PROFESSEURS INNOVENT-ILS ?**

Quelles sont les conditions et démarches propres à l'innovation pédagogique ?

##### **4.4.1 Le cheminement de l'innovation pédagogique**

Afin de pouvoir appréhender comment les professeurs innove dans une université fortement engagée en recherche, nous cherchons à cerner les conditions et démarches propres à l'innovation pédagogique selon les participants.

À la question : « *Quelles sont les conditions et démarches propres à l'innovation pédagogique ?* » les répondants interviewés ont partagé leurs parcours en innovation pédagogique avec grand détail afin d'expliquer comment ils intègrent une innovation pédagogique et ont offert des données extrêmement riches.

L'extraction des données collectées lors des entrevues individuelles nous a permis d'articuler notre analyse autour de cent vingt-huit (128) sous-thèmes en lien avec les conditions et les démarches propres à l'innovation pédagogique des professeurs interviewés. Ces sous-thèmes sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967), soit celles qui reprennent sans modification les discours des professeurs, comme explicitées préalablement au chapitre 2.

Dans ce qui suit, nous procédons à la présentation et à l'analyse des données, en alternant des propositions discursives tirées de segments d'entrevues, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche.

Afin de guider le lecteur, nous listons les sous-thèmes par fréquences et cas, dans le tableau ci-après.

Thèmes	Sous-thèmes	Fréquence <sup>50</sup>	Cas <sup>51</sup>
<b>Processus</b>	1. Pratique réflexive	19	11
	2. Intégration	19	11
	2.1 convaincre les autres à participer	3	2
	2.1.2 Concours/subventions	1	1
	3. Évaluation de l'IP	3	2
	4. Poursuite et amélioration de l'IP	16	9
	Coordination	2	1
	Début d'IP 2 ans après être prof	5	1
	Dès le début	16	14
	Etudiants font l'IP	2	1
	L'IP s'adapte au groupe	2	1
	L'IP se construit par coopération	3	2
	Nombreuses étapes	5	4
	Préparation 2 ans et +	6	5
	Préparation en - de 2 ans	42	24
	Progressif	1	1
	Rencontre pédagogique	4	2
	Simulation	1	1
	Vision commune	2	1
	<b>Origine IP</b>	Conception d'apprentissage	1
Conception de l'acte d'enseigner		7	6
Échanges entre professeurs		1	1
Écrits		14	10
Expérience en tant qu'étudiant		11	8
Formations pédagogiques		1	1
Insatisfait des cours traditionnels		2	1
Personnalité		5	5
<b>Intervention</b>	Aime en groupe et en individuel	3	2
	Collective	79	21
	De professionnels	10	6
	Étudiants	33	15
	Individuelle	25	13
	Instaurée par la faculté	9	4
	On ne peut pas innover avec tous	9	2
	Patient et sa famille	3	2
	Plus efficace par programme	4	1
<b>Soutien</b>	Au niveau de l'Université	27	10
	Auxiliaire de recherche	3	2
	Auxiliaire d'enseignement	9	6

<sup>50</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>51</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

	Bénévoles	3	1
	CEFES/BENA	41	15
	Centres pédagogiques peu utilisés	5	2
	CIFI	1	1
	CPASS	5	2
	Dégagement de temps manquant	3	2
	DGTIC ou équivalent	1	1
	Financier disponible	15	7
	Financier manquant	26	13
	Financier obtenu	36	12
	Financier pas demandé	17	8
	Financier_ Seulement pour les technologies	4	3
	Fonds de recherche	3	2
	Matériel	2	1
	Pas de personne de ressource	2	1
	Pas de soutien de l'institution	9	5
	Soutien CEFES pas suffisant	2	2
	Technique	8	5
	Technique manquant	2	1
	Techniques coûteux	2	1
	Un collègue avec les connaissances requises	12	4
<b>Évaluation</b>	A permis de bonifier l'IP	9	5
	Assurance qualité à améliorer	3	3
	Assurance qualité doit dépendre du professeur	1	1
	Auto-évaluation - Professeur	26	10
	Auto-évaluation reprise	3	2
	Bilan de l'INNOVATION PÉDAGOGIQUE	2	1
	Comité de programmes	15	10
	Commentaires - étudiants	29	17
	Commentaires - externes informels	5	3
	Conseil des étudiants	2	2
	Difficulté d'attribuer le succès à une IP	4	2
	Difficulté valeur commentaires - étudiants	1	1
	Évaluateur externe	3	2
	Évaluation formative	5	4
	Évaluation par vérification des compétences	3	2
	Évaluation permanente	2	2
	Formelle - étudiants	42	23
	Formelle - Étudiants déplacés	1	1
	Formelle - étudiants stress	2	1
	Formelle - étudiants valorisante	4	3
	Formulaire évaluation inadéquat	9	6

	Idéalement extérieur	2	2
	Manque de financement	2	2
	Nécessaire	8	5
	Par la recherche	4	2
	Pas d'assurance qualité	13	8
	Pas de recherches	1	1
	Pas d'évaluation de l'IP	24	12
	Peu de commentaires sur l'IP	2	1
	Prix d'excellence en enseignement	7	5
	Problème notes des étudiants dans une activité innovation pédagogique	2	1
	Projet de le faire	4	1
	Promotion par les pairs	5	3
	Raison éthique	2	1
	Réussite des étudiants aux évaluations	2	2
	Seul	8	3
<b>Continuité</b>	Abandon	9	5
	Pas innovante pour très longtemps	3	3
	Poursuite	46	17
	Projeter	39	15
	Relève par d'autres collègues	9	6
	Reprise de l'IP dans un autre de ses cours	5	3
	S'est arrêté ne donne plus ce cours	5	4
<b>Adaptation</b>	2 ou 3 ans	1	1
	4 ou 5 ans	2	1
	Ajout	3	2
	Ajustement graduel	36	15
	Au public	5	3
	Du professeur	1	1
	Pas faites, pas de financements	1	1
	Pas nécessaire	7	5
	Permanente	29	14
<b>Propagation</b>	À travers le Québec	3	2
	D'autres départements/facultés	9	8
	D'autres universités	3	2
	Étudiants de la faculté	5	3
	Inconnue	7	6
	Peu importante	5	5
	Repris par un ou des professeurs	10	7
<b>Retombés</b>	Articles	25	14
	Communications orales	13	7
	Envisage de publier	3	3
	Étude	1	1
	Livre (individuellement)	4	3



Livre collectif	6	3
Pas de publication	25	14
Pas le but	3	3
Temps/Ressources recherches pour des publications	3	3

**Tableau XXIV - Liste des sous-thèmes en lien avec les conditions et la démarche propre à l'innovation pédagogique**

D'emblée, quatre participants déclarent qu'il existe de *Nombreuses étapes* dans un projet d'implantation d'innovation pédagogique. Onze professeurs interviewés expliquent qu'une innovation pédagogique naît souvent d'une idée qui jaillit pendant qu'ils effectuent une réflexion sur leurs enseignements (*Pratique réflexive*). Deux participants témoignent :

« *En me posant des questions, en étant réflexive. Donc en faisant un retour sans arrêt sur ce que je dis, au moment où je le dis, dans le séminaire ou l'amphithéâtre. On a des moyens ! (cas 23) »*

et

« *avant de faire quelque chose de nouveau il faut réfléchir et avoir une pensée pédagogique qui s'appuie sur des théories, des modèles, des conceptions (cas 32) ».*

Onze participants racontent qu'après avoir réfléchi, ils essaient, mettent en application. Il s'agit de *l'Intégration*. C'est le moment, selon eux, où l'idée se concrétise davantage. Un répondant explique : « *il y avait de créer le programme puis de l'opérationnaliser dans un premier temps (cas 16) ».*

Ceci étant, des professeurs exposent l'incontournable complexité administrative que l'intégration de l'innovation pédagogique implique pour obtenir l'autorisation lorsque l'innovation pédagogique se déroule à un niveau programme. Un des participants partage cette expérience :

« *Parce qu'il faut passer dans des instances, pour faire adopter le programme et tout, il fallait présenter ça donc au début de l'année suivante, donc on était au mois d'août, et il fallait qu'en février le programme soit adopté parce qu'il faut qu'il passe, puis qu'il soit mis dans les annuaires (cas 32) ».*

C'est à ce moment où, comme deux professeurs l'expliquent, il faut essayer de convaincre des collègues à collaborer dans leur projet d'implantation d'une innovation pédagogique (Convaincre les autres à participer). L'un d'eux confie : « *convaincre les gens de participer et d'avoir, je trouve que c'est la difficulté (cas 2)* ».

C'est aussi, le temps de poser sa candidature pour tenter d'obtenir des subventions, selon un répondant comme il l'explique : « *Si on entend un concours qui a encore un budget pour travailler là-dessus. On va chercher le concours (cas 17)* ».

Une *Simulation* peut être organisée et un professeur rappelle l'importance d'une *Coordination* de qualité pour l'intégration de l'innovation pédagogique en salle de classe. Un professeur explique qu'il adapte son innovation pédagogique sur place dépendamment de son public (*L'IP. s'adapte au groupe*). Cela peut même s'étendre à ce que l'étudiant lui-même construise l'innovation pédagogique, par exemple un participant raconte :

« *mais ça change tout le temps parce que c'est eux qui décident. À la fois quels sont leurs projets de recherche, mais aussi quel est projet collectif à la fin. Donc, c'est eux qui décident. Moi, je décide rien. En début de session je sais pas ce que l'on va faire (cas 5)* ».

Ensuite, vient le temps pour le professeur de l'auto-évaluation de son innovation pédagogique ainsi implantée (*Évaluation de l'IP.*) comme une sorte de bilan (*Bilan de l'IP.*) que cinq participants jugent *Nécessaire* d'évaluer. Le discours de neuf entrevues individuelles met en lumière l'importance de l'amélioration nécessaire afin de poursuivre l'innovation pédagogique (*Poursuite et amélioration de l'IP.*). Un participant témoigne :

« *La première année, ça marche relativement bien, la deuxième, on corrige ses erreurs. Et dans le cas de grandes expériences comme ce qu'on fait pendant 10 semaines, avant qu'on puisse arriver à faire rouler cela de manière à peu près correcte, ça demande beaucoup d'essai et erreur, plus qu'un cours. Un cours, après 3 ou 4 ans, si on a fait des changements, la première année on a corrigé beaucoup de choses et au bout de 3 ans, ça devrait être à peu près correct. Expérimental ce n'est pas la même chose (cas 24)* ».

Nous notons de ce témoignage qu'un autre participant corrobore et souligne, en matière de poursuite et adaptation, que son expérience s'élève pour lui à *2 ou 3 ans*

(adaptation) alors que pour un troisième répondant, cela se situe à 4 ou 5 ans (adaptation).

En outre, temporellement, quatorze professeurs interviewés confirment avoir innové Dès le début de leur carrière, alors qu'à l'opposé un répondant constate avoir intégré des innovations pédagogiques plus tardivement lorsqu'il était en immersion et imprégné de son milieu (*Début d'IP. 2 ans après être prof*). Deux répondants partagent ici leur expérience :

« Mais dès que j'ai commencé à travailler déjà, je faisais bande à part par rapport aux autres personnes avec qui je travaillais parce que ma façon de faire, ma façon d'être, elle, était différente (cas 17) »,

et

« Moi après deux ans d'enseignement, je trouvais que le livre me manquait. Puis le truc des débats c'est à peu près deux ans après (cas 6) ».

Vingt-quatre participants déclarent préparer leur innovation pédagogique entre quelques heures et moins de deux ans (*Préparation en – de 2 ans*). L'un d'entre eux déclare :

« La réaction est rapide : si j'ai une idée, je la mets le lendemain matin. Ça m'arrive – je ne dirais pas d'improviser parce que pour un cours je suis toujours préparé, mais je peux avoir une idée dans la semaine et je peux changer quelque chose, tant que ça s'inscrit dans le programme et l'horaire donnés, je peux insérer des choses nouvelles. Une fois que j'ai une idée comme ça, elle me reste en tête, de mettre, d'entrée en matière une nouvelle comme ça, mais là c'est tout le temps en moi (cas 19) ».

Alors que cinq intervenants estiment la durée de l'intégration d'une innovation pédagogique à deux ans et plus (*Préparation 2 ans et +*), l'un des répondants déclare : « Je dirais facilement 5-6 ans par expérience, pour être capable de bien la monter et de bien l'introduire dans le contexte (cas 30) ». Un participant précise que l'implantation d'une innovation pédagogique est un processus *Progressif*. En effet, des rencontres pédagogiques sont relatées par deux participants (*Rencontre pédagogique*) et deux professeurs pensent que l'innovation pédagogique se construit en coopération (*L'IP se construit par coopération*). Il est donc très important d'avoir une *Vision commune* de l'innovation pédagogique souhaitée comme le précise un répondant.

Pareillement, le discours de dix professeurs révèle qu'ils indiquent majoritairement puiser leur inspiration dans les *Écrits*. Tout comme une recension d'écrit précède une recherche, ces participants précisent s'adonner à des lectures scientifiques concernant l'innovation pédagogique retenue. L'un d'eux explique : « *Je viens avec des outils très concrets, je regarde ce qui est publié et ce qui fonctionne (cas 12)* ». Du point de vue de la poursuite, cette précédente explication vérifie que six participants conçoivent la *Relève par d'autres collègues*.

Non moins, l'expérience estudiantine laisse son empreinte et semble avoir pour effet le déclenchement d'une inspiration à innover, selon huit professeurs (Expérience en tant qu'étudiant). Aussi, un répondant précise : « *Mais la plupart des idées pédagogiques, c'est moi qui les ai eues en réaction à ce que je n'aime pas dans l'enseignement (cas 22)* ».

Précisément, la *Conception de l'acte d'enseigner* des professeurs joue un rôle non négligeable, selon six participants, dans l'origine de l'innovation pédagogique. Pour cinq autres, la *Personnalité* du professeur possède aussi un impact sur la façon dont l'innovation pédagogique sera choisie et mise en application. L'un d'entre eux explique : « *Et puis on a aussi notre propre manière (cas 19)* ».

Un professeur explique son insatisfaction en rapport avec l'enseignement qu'il dispense de manière traditionnelle (*Insatisfaction des cours traditionnels*) comme origine de sa décision d'innover et témoigne : « *Je n'aimais pas la façon dont ça se passait dans un cours théorique traditionnel (cas 3)* ».

Dans une moindre proportion, nous relevons néanmoins l'intérêt des *Échanges entre professeurs qui*, selon un participant, aide à s'engager dans une innovation pédagogique. Il le dévoile ainsi : « *C'était déjà dans l'air, mais une réunion de professeurs et l'idée est lancée (cas 32)* ».

La *Conception d'apprentissage* est, pour un professeur, à l'origine de son innovation pédagogique tandis qu'un autre pense que sa source émane des *Formations pédagogiques*.

Le discours des professeurs nous permet de mettre en évidence que l'intervention la plus représentée, vingt et un (21) professeurs sur trente-deux (32), demeure l'intervention *Collective*. Les professeurs apprécient innover en groupe, l'un d'entre eux explique : « *En collaboration avec d'autres collègues. Comme c'est un cours obligatoire dans tous les programmes, on a une équipe d'environ 10 chargés de cours. Donc toutes nos innovations on les fait en équipe (cas 2)* ».

Un participant précise que l'intervention collective permet de progresser plus rapidement et déclare en ce sens : « *Toujours en équipe, parce que je trouve qu'on va beaucoup plus vite, plus loin en équipe (cas 13)* ». Un autre répondant ajoute une notion de durée et évoquent une durabilité certaine en ces mots : « *Je dirais en 2008-2009, ça a été vraiment l'émulation d'un groupe de professeurs (cas 27)* ». Finalement, un professeur mentionne des effets mélioratifs du projet d'innovation pédagogique grâce à ce que la collaboration confère et déclare : « *plus on est nombreux, et plus le défi est beau et grand et puis utile aussi pour les étudiants quand on veut modifier le programme au complet (cas 2)*. »

Subséquemment, quinze participants confirment l'emploi d'intervenants *Étudiants* y compris parfois quelques anciens comme en témoigne ces mots : « *Aussi le stage que je donne, je l'ai bâti au fur et à mesure avec les auxiliaires d'enseignement, qui étaient les étudiants gradués dans mon laboratoire (cas 22)* ».

Dans la même veine, les professeurs déclarent engager également des professionnels avec un but clairement établi d'échange d'expérience au-delà de la matière pour une autre perception. Un participant énumère : « *Parfois par exemple avec des gens d'autres disciplines, des informaticiens ou des artistes, des musiciens même (cas 20)* ».

Enfin, deux professeurs présentent un intervenant particulier, le *Patient (et sa famille)*, non comme un acteur d'un jeu de rôle, mais comme une personne effectivement malade avec un vécu de souffrance et une expérience de patient qui va apprendre à se soigner lui-même, mais également devenir un formateur pour l'équipe soignante.

Nous notons que deux (2) professeurs sur trente-deux (32) ont confié leur égal intérêt pour l'intervention de groupe et individuelle (*Aime en groupe et en individuel*). Nous remarquons toutefois qu'elle s'opère, selon les participants, également beaucoup individuellement, avec treize (13) professeurs sur trente-deux (32). L'un d'eux explique : « *Souvent mes innovations... Mon enseignement se donne en général seul, donc je développe le produit seul (cas 9)* ».

Moins fréquemment, selon quatre participants, certaines interventions d'innovation pédagogique sont *Instaurées par la faculté* comme le confirme en ces mots un répondant : « *Oui, c'est la faculté qui avait décidé ça et il y a un petit comité qui a été mis sur pied de quatre, cinq personnes avec une conseillère pédagogique et euh c'est là qu'on a euh construit le programme (cas 16)* ».

Deux professeurs estiment qu'innover ne peut pas forcément convenir à toutes et à tous et que certaines personnes ne seront pas à l'aise dans un contexte de groupe. L'un d'entre eux raconte : « *On ne peut pas innover en groupe avec tout le monde; certaines gens sont ouverts à ça et d'autres non, surtout dans le milieu universitaire (cas 12)* ».

Un professeur expose sa pensée en regard de l'intervention d'innovation pédagogique par programme. Il relate une certaine efficacité lorsque l'ambition in fine se fixe sur une projection très ouverte et globale (*Plus efficace par programme*) et se confie en ces mots :

« *Mais mon expérience c'est que c'est beaucoup plus efficace quand une faculté, un département, un programme, un groupe de professeurs se met ensemble, forme, et se dit « bon, on va changer pas juste un cours, mais quelque chose de plus important, un programme et une séquence de cours ou – c'est plus efficace (cas 32)* ».

Dans un tout autre domaine, l'aspect pécuniaire est relaté par douze professeurs qui confirment qu'ils ont obtenu un financement (*Financier obtenu*) alors que sept confirme la disponibilité de ce type de soutien (*Financier disponible*). Néanmoins, treize participants soulignent qu'il est manquant (*Financier manquant*) ou restreint aux besoins technologiques (*Financier\_Seulement pour les technologies*) qu'un participant

souligne d'ailleurs fort coûteux (*Techniques coûteux*). Huit participants ont renoncé à effectuer de lourdes et fastidieuses démarches pour innover (*Financier pas demandé*) et deux répondants avouent s'être arrangés avec leurs *Fonds de recherche*. Un professeur estime qu'il n'est pas indispensable d'être financé pour innover, car nombre d'innovations pédagogiques ne sont pas liées à une nécessité financière. Il l'explique en ces mots :

« *Et puis, j'ai pas besoin d'argent pour ce que je fais. Je peux comprendre que dans certains cas on a besoin de financement pour créer un nouveau manuel, etc., mais j'ai pas de manuel, j'ai pas de notes de cours, j'ai pas de site web... Donc j'aimerais bien avoir du financement, mais pour faire quoi ? (cas 22) »*

En matière de soutien pédagogique, quinze professeurs relèvent, citent et connaissent l'existence et la fonction du CEFES (*CEFES/BENA*), un participant mentionnent la *DGTIC ou équivalent* pour obtenir du soutien d'ordre technique, deux répondants déclarent peu les utiliser (*Centres pédagogiques peu utilisés*) et deux autres personnes déplorent un soutien insuffisant du CEFES (*Soutien CEFES pas suffisant*). Le CPASS est cité comme soutien pédagogique par deux professeurs et le CIFI par un seul.

Dix professeurs citent l'université comme principal soutien (*Au niveau de l'Université*). Une personne témoigne et valorise en ce sens : « *Ça me change, un doyen qui est capable de regarder chaque enseignant dans sa faculté et de dire "Je vous entoure avec des conditions qui vous permettent d'être créatif et innovateur" (cas 25) »*,

À l'opposé, cinq participants relatent l'absence d'un quelconque soutien de la part de l'institution (*Pas de soutien de l'institution*). L'un d'eux déclare : « *Comme ça, mais non. Soutien, non oublie ça (cas 7) »*. Ce phénomène se reproduit au niveau de l'évaluation pour deux participants qui relève un *Manque de financement* et pour un autre lorsqu'il s'agit d'adapter une innovation dans le but de la poursuivre (*Pas faite, pas de financement (adaptation)*). Le discours de deux professeurs met en lumière le manque d'un dégagement de temps pour ceux qui implantent des projets d'innovation pédagogique importants (*Dégagement de temps manquant*). L'un des deux explique : « *Alors pour le livre elle a eu un dégagement de son institution pour l'équivalent d'une charge de cours, pas moi (cas 6) »*.

Cinq professeurs relatent avoir obtenu du soutien *Technique*, alors qu'un déclare en manquer (*Technique manquant*). Un participant confirme avoir obtenu le *Matériel* nécessaire à son innovation pédagogique.

Quatre professeurs soulignent faire appel à un *Collègue avec les connaissances requises* lorsqu'ils veulent innover. C'est moyen d'obtenir, selon eux, du soutien pédagogique ou technique. Un participant confie son expérience : « *Ici, il y avait quelqu'un qui a pris sa retraite, mais qui avait un doctorat en pédagogie, avec qui j'ai souvent travaillé, une personne avec un doctorat en pédagogie (cas 3)* ».

Ceci exposé, les soutiens en ressources humaines, positivement évoqués, s'articulent autour des *Auxiliaires d'enseignement* pour dix participants, des *Auxiliaires de recherche* pour six répondants et des *Bénévoles* pour un seul professeur. Néanmoins, un participant relate le manque d'une personne ressource (*Manque de personne de ressource*) dans sa faculté et s'exprime en ces termes : « *Encore une fois, selon moi ça serait bien d'avoir une personne ressource à notre institution qui pourrait nous diriger là-dedans (cas 11)* ».

Dans un tout autre registre, le discours de douze professeurs indique qu'ils pensent que l'évaluation formelle de l'innovation pédagogique à l'Université de Montréal est inexistante (*Pas d'évaluation de l'IP.*). Trois d'entre eux déclarent : « *Ça n'a jamais été évalué formellement (cas 24)* » ou « *Non, pour ça il y a pas d'évaluation parce que c'est informel (cas 10)* » ou « *Non, l'innovation n'a pas directement été évaluée, pas en tant que telle (cas 21)* ». Huit répondants déclarent ne pas connaître d'assurance qualité spécifique aux innovations pédagogiques à l'Université de Montréal (*Pas d'assurance qualité*), tandis que trois professeurs pensent l'*Assurance qualité* à améliorer et un autre que cette *Assurance qualité* doit dépendre du professeur.

Par contre, l'évaluation des programmes est quelque chose de très fonctionnel pour dix participants (*Comité de programmes*). Un répondant détaille : « *L'assurance qualité des innovations... Je dirais que directement non, on n'en fait pas, parce que, comme je dis, mon mandat c'est le développement pédagogique et la qualité des programmes (cas 3)* ».



Vingt-trois participants répondent que l'évaluation existante en regard de leur prestation d'enseignement consiste en une évaluation formelle des étudiants (*Formelle-étudiants*). Néanmoins, six professeurs mentionnent que les questions du questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants leur semblent inadéquatement rédigées (*Formulaire évaluation inadéquat*) et ne conviendraient pas à l'enseignement des innovateurs, comme l'explicite ci-après en ses mots l'un des répondants : « *les évaluations sont des moyens, mais ce ne sont pas de très bons outils pour avoir un retour des étudiants, parce qu'elles sont tellement formatées, elles ne posent pas forcément les bonnes questions (cas 23)* ».

En poursuivant sur l'évaluation formelle par les étudiants, trois participants la considèrent valorisante (*Formelle – étudiants valorisante*) alors qu'un professeur déclare qu'elle engendre pour lui un stress (*Formelle – étudiants stress*). Un autre signifie qu'il déplore certains commentaires parfois déplacés ou inappropriés (*Formelle- étudiants déplacés*). Finalement, deux intervenants estiment que l'évaluation devrait être faite par experts externes (*Idéalement extérieur*), pour deux participants en privilégiant un *Évaluateur externe* afin qu'elle se conçoive comme une *Évaluation formative* selon quatre autres professeurs interviewés.

Pour cette raison, dix-sept participants révèlent apporter plus d'attention aux commentaires des étudiants qui sont au dos du questionnaire (commentaires étudiants). Un autre précise qu'aucune mention d'une possible d'innovation pédagogique n'est inscrite. Ces constatations nous ont incitées à explorer plus en détail ce thème lors de l'entretien de groupe que nous développons plus loin dans la synthèse analytique.

Finalement, dix répondants indiquent utiliser l'*Auto-évaluation professeur* pour se guider dans leurs propres actions et leur volonté de s'auto corriger, d'améliorer ou d'abroger leurs propres innovations comme un comportement professoral normal, autocritique et responsable que tout enseignant a le devoir de s'imposer selon les participants. L'un d'eux explique sa pratique : « *on observe, si on est plusieurs profs on s'assoit après coup, et on essaye d'évaluer qu'est-ce qui a fonctionné, qu'est-ce qui a moins bien fonctionné (cas 32)* ». L'auto-évaluation et les commentaires des

étudiants permettent, selon cinq professeurs, d'améliorer leur innovation pédagogique (*A permis de bonifier l'IP.*). Un professeur nous fait part de son expérience :

*« Les évaluations nous ont amenés à ajuster euh, à bonifier entre autres les modules qui étaient trop longs au début. Les modules sur le web, donc on les a synthétisés, on en a fractionné, on a ajouté, des vidéos on a ajouté toutes sortes d'activités comme euh des questionnaires, des euh des espèces de modules de je dirais de réflexion, des capsules de réflexion...ça nous aide à nous ajuster aussi et même nous comme profs, je pense qu'on doit faire l'évaluation de nos activités d'enseignement une fois qu'on a donné un cours. Qu'est-ce qui a fonctionné? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné? Puis faire les ajustements là (cas 4) ».*

Dix-sept professeurs confirment poursuivre leur projet d'innovation pédagogique (*Poursuite*) et quinze participants en planifient déjà des nouveaux (*Projeter*). Quinze répondants expliquent apporter un ajustement graduel à leur innovation pédagogique. Et quatorze parlent d'une adaptation *Permanente*. Ci-après quelques-uns témoignent :

*« Je continue à le faire autant que possible, parce que je pense que l'expérience est bonne (cas 1) »* ou *« C'est plus moi qui donne ce cours. Le prof qui l'a repris a un peu gardé cette philosophie, donc au moins ça s'est maintenu. (cas 9) »*

ou

*« Je fais moins partie des équipes, mais j'ai deux collègues qui ont repris la relève (cas 4) ».*

La notion méliorative dans le processus infini de l'innovation pédagogique est, selon un professeur, directement en lien avec la continuité de celle-ci. En effet, d'après trois répondants ce qui semble conserver l'innovation pédagogique en tant que telle c'est sa propre amélioration, comme pour combattre un vieillissement (*Pas innovante pour très longtemps*). Deux professeurs partagent leurs pensées :

*« Tous les mécanismes de maintien du programme pour qui garde son intégrité et continue de progresser, ça, c'est probablement l'innovation la plus importante (cas16) »* et *« puis on fait un peu plus gros et puis on développe qu'est-ce qu'on peut et puis quand on a terminé ça et ben là on sait qu'est-ce qui nous reste après ça à faire. Alors c'est ça donc, c'est jamais terminé dans le fond. (cas 17) ».*

D'un tout autre sujet, onze professeurs interviewés déclarent que la propagation de leur innovation pédagogique est soit *Inconnue* soit *Peu importante*. Ainsi, ces personnes ont semblé surprises par la question tellement leur pratique s'effectue en vase clos.

Sept répondants indiquent que leurs innovations pédagogiques ont été reprises par un ou des professeurs (*Repris par un ou des professeurs*) et huit déclarent leur innovation pédagogique utilisée par d'*Autres départements/facultés* de l'Université de Montréal, comme le commente l'un d'entre eux : « *Mais j'avais déjà développé de tels instruments par le passé, mais là ça a pris une envergure, c'est à voir avec toute la communauté universitaire (cas 18)* ».

Pareillement, il est surprenant de constater que ces innovations pédagogiques peuvent être reprises par les étudiants comme en ont fait l'expérience trois professeurs. L'un d'entre eux confirme en parlant de son innovation pédagogique : « *Je sais que des anciens étudiants l'ont adopté (cas 20)* ».

Concomitamment, la propagation des innovations pédagogiques des professeurs interviewés s'étend au-delà de leur propre institution. Les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal sont reprises, selon deux professeurs, par *D'autres universités*, comme il le confirme ces mots : « *c'est même utilisé dans d'autres universités (cas 18)* ».

Plus étendue encore, régionalement à travers tout le Québec, deux professeurs ont vu leur innovation pédagogique se répandre. Par exemple, c'est le cas pour un ouvrage d'un des participants : « *Le livre ben j'en entends moins parler. Mais il est utilisé à travers le Québec (cas 6)* ».

Dans un tout autre registre, trois professeurs pensent que publier sur leur innovation pédagogique ne rentre pas dans leurs attributions (*Pas le but*) tandis que quatorze ne publie pas (*Pas de publication*).

Bien que publier sur sa pratique enseignante et la pédagogie de sa discipline ne fasse pas partie de leurs attributions primaires (à l'exception des professeurs des Sciences de l'éducation), le discours des professeurs dévoile que de nombreux professeurs publient et communiquent oralement à l'occasion de congrès ou de rencontres au sujet de leurs innovations pédagogiques.

Ceci étant nous constatons que les retombées principales demeurent la publication d'Articles selon quatorze professeurs, les *Communications orales* pour sept répondants puis le *Livre collectif* et le *Livre individuel* pour trois participants comme l'un d'eux l'explique ci-après :

*« Oui, j'étais avec ma collègue d'une autre université. Ben on était directrice du livre puis c'est des chapitres, dans le fond on a sollicité des collègues pour écrire les différents chapitres. Donc on a agi à titre de directrices. Moi, j'ai écrit deux chapitres, ma collègue aussi, mais on a aussi sollicité des collègues, c'est vraiment un livre collectif (cas 6) »*

Il nous semble important de relever que trois répondants nous confient envisager de publier (*Envisage de publier*) et ont, lors de l'entrevue individuelle, pris conscience de cette possibilité : *« Effectivement, c'est en vous parlant que je me rends compte de ça, je pourrais probablement écrire là-dessus. (cas 16) »*

Ce faisant, trois professeurs soulignent le manque de temps et de ressources comme défis premiers, mais tentent de trouver des moments pour le faire malgré tout comme en témoigne un participant :

*« Cette année, on a fait un effort, on est parti deux jours avec un petit groupe pour écrire un article sur notre expérience. On a presque terminé, mais là on est revenu dans l'action et notre article nous attend sur les tablettes (cas 13) ».*

En outre, nous remarquons qu'un des professeurs les plus dévoués s'engage à faire des études ou même parfois des recherches sur son innovation pédagogique. Il commente :

*« En fait, je suis en train de compléter une étude évaluant le bah pas l'appréciation, mais la perception de l'utilité de l'ensemble de nos ressources d'apprentissage de la part des étudiants donc j'ai fait toute une série de sondage au niveau de nos étudiants, euh. Et donc en fait l'ensemble de nos innovations se retrouve là-dedans. (cas11) »*

#### **4.4.2 Les huit étapes du cheminement de l'innovation pédagogique**

Notre analyse nous permet d'identifier et d'intituler huit étapes du cheminement de l'innovation pédagogique émergées des données du discours des professeurs interviewés.

Il s'agit de l'origine du choix d'une innovation pédagogique, du type d'intervention, du soutien, de l'intégration, de l'évaluation des innovations pédagogiques, de la propagation de l'innovation pédagogique, de la poursuite et des améliorations et pour terminer et des retombées.

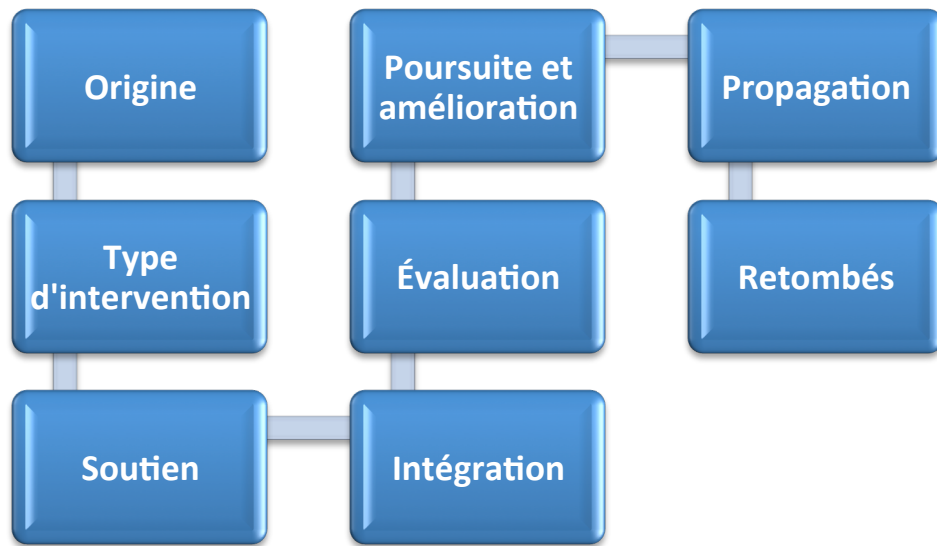
Nous réitérons que la construction de catégories formelles s'opère à travers les liens dégagés entre les catégories substantives et leur hiérarchisation dans la perspective de notre projet de recherche. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories substantives tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par la chercheure<sup>52</sup>.

Nous proposons de regrouper chacun des sous-thèmes dans huit (8) catégories formelles, représentées visuellement dans la figure ci-après, émergées de la présentation et de notre analyse des données extraites du discours des professeurs.

Nous les nommons des *Étapes facultatives*. En effet, chacune des catégories représente une étape différente et particulière, mais elles ne sont pas fondamentalement obligatoires.

---

<sup>52</sup> Selon l'idée que nous étudions la récurrence interne et transversale et leur degré de congruence avec le « projet théorique » (Fourez, 1988) de notre recherche, qui vise à apporter un éclairage sur les conditions et démarches propres à l'implantation de projet d'innovation pédagogique par les professeurs dans une université fortement engagée en recherche.



**Figure 12 - Les huit étapes facultatives du cheminement d'une innovation pédagogique**

La première étape porte sur l'origine du choix d'une innovation pédagogique, alors que la deuxième contribue, selon nos participants, à définir le type d'intervention. La troisième étape est en lien avec soutien, tandis que la quatrième introduit la phase de l'intégration.

La cinquième s'intéresse à l'évaluation des innovations pédagogiques alors que la sixième notion explore brièvement la poursuite et les améliorations de l'innovation pédagogique et, enfin, la septième concerne sa propagation. Pour terminer, la huitième étape comprend les retombées.

Afin de guider le lecteur, nous illustrons ci-dessous les huit (8) étapes et sous-thèmes respectifs par fréquences et par cas.

Étapes facultatives	Sous-thèmes	Fréquence <sup>53</sup>	Cas <sup>54</sup>
<b>Origine IP</b>	Conception d'apprentissage	1	1
	Conception de l'acte d'enseigner	7	6
	Échanges entre professeurs	1	1
	Écrits	14	10
	Expérience en tant qu'étudiant	11	8
	Formations pédagogiques	1	1
	Insatisfait des cours traditionnels	2	1
	Personnalité	5	5
<b>Origine IP</b>		<b>42</b>	<b>33</b>
<b>Intervention</b>	Aime en groupe et en individuel	3	2
	Collective	79	21
	De professionnels	10	6
	Étudiants	33	15
	Individuelle	25	13
	Instaurée par la faculté	9	4
	On ne peut pas innover avec tous	9	2
	Patient et sa famille	3	2
	Plus efficace par programme	4	1
<b>Intervention</b>		<b>175</b>	<b>66</b>
<b>Soutien</b>	Au niveau de l'Université	27	10
	Auxiliaire de recherche	3	2
	Auxiliaire d'enseignement	9	6
	Bénévoles	3	1
	CEFES/BENA	41	15
	Centres pédagogiques peu utilisés	5	2
	CIFI	1	1
	CPASS	5	2
	Dégagement de temps manquant	3	2
	DGTIC ou équivalent	1	1
	Financier disponible	15	7
	Financier manquant	26	13
	Financier obtenu	36	12
	Financier pas demandé	17	8
	Financier_ Seulement pour les technologies	4	3
	Fonds de recherche	3	2
	Matériel	2	1
	Pas de personne de ressource	2	1
	Pas de soutien de l'institution	9	5
	Soutien CEFES pas suffisant	2	2
Technique	8	5	
Technique manquant	2	1	
Techniques coûteux	2	1	
Un collègue avec les connaissances requises	12	4	
<b>Soutien</b>		<b>238</b>	<b>107</b>
<b>Intégration</b>	Préparation – de 2 ans	42	24
	Préparation 2 ans et plus	6	5
	2.1 Convaincre les autres professeurs de participer	3	2

<sup>53</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>54</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

	Progressif	1	1
	Simulation	1	1
	<b>Intégration</b>	<b>53</b>	<b>33</b>
<b>Évaluation</b>	A permis de bonifier l'IP	9	5
	Assurance qualité à améliorer	3	3
	Assurance qualité doit dépendre du professeur	1	1
	Auto-évaluation - Professeur	26	10
	Auto-évaluation reprise	3	2
	Bilan de l'IP	2	1
	Comité de programmes	15	10
	Commentaires - étudiants	29	17
	Commentaires - externes informels	5	3
	Conseil des étudiants	2	2
	Difficulté d'attribuer le succès à une IP	4	2
	Difficulté valeur commentaires - étudiants	1	1
	Évaluateur externe	3	2
	Évaluation formative	5	4
	Évaluation par vérification des compétences	3	2
	Évaluation permanente	2	2
	Formelle - étudiants	42	23
	Formelle - Étudiants déplacés	1	1
	Formelle - étudiants stress	2	1
	Formelle - étudiants valorisante	4	3
	Formulaire évaluation inadéquat	9	6
	Idéalement extérieur	2	2
	Manque de financement	2	2
	Nécessaire	8	5
	Par la recherche	4	2
	Pas d'assurance qualité	13	8
	Pas de recherches	1	1
	Pas d'évaluation de l'IP	24	12
	Peu de commentaires sur l'IP	2	1
	Prix d'excellence en enseignement	7	5
	Problème notes des étudiants 1 activité (IP)	2	1
	Projet de le faire	4	1
	Promotion par les pairs	5	3
	Raison éthique	2	1
Réussite des étudiants aux évaluations	2	2	
Seul	8	3	
	<b>Évaluation</b>	<b>257</b>	<b>150</b>

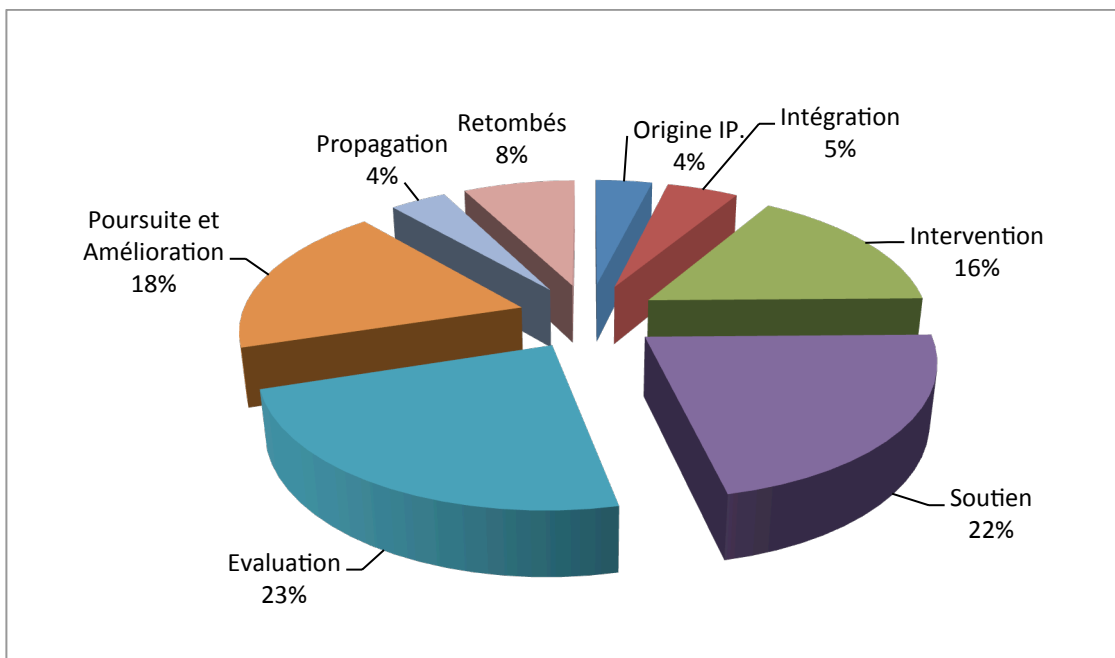


<b>Poursuite &amp; amélioration</b>	Abandon	9	5
	Pas innovante pour très longtemps	3	3
	Poursuite	46	17
	Projeter	39	15
	Relève par d'autres collègues	9	6
	Reprise de l'IP dans un autre de ses cours	5	3
	S'est arrêté ne donne plus ce cours	5	4
	2 ou 3 ans (adaptation)	1	1
	4 ou 5 ans (adaptation)	2	1
	Ajout (adaptation)	3	2
	Ajustement graduel (adaptation)	36	15
	Au public (adaptation)	5	3
	Du professeur (adaptation)	1	1
	Pas faites, pas de financements (adaptation)	1	1
	Pas nécessaire (adaptation)	7	5
Permanente (adaptation)	29	14	
	<b>Poursuite et amélioration</b>	<b>201</b>	<b>96</b>
<b>Propagation</b>	À travers le Québec	3	2
	D'autres départements/facultés	9	8
	D'autres universités	3	2
	Étudiants de la faculté	5	3
	Inconnue	7	6
	Peu importante	5	5
	Repris par un ou des professeurs	10	7
	<b>Propagation</b>	<b>42</b>	<b>33</b>
<b>Retombés</b>	Articles	25	14
	Communications orales	13	7
	Envisage de publier	3	3
	Étude	1	1
	Livre (individuellement)	4	3
	Livre collectif	6	3
	Pas de publication	25	14
	Pas le but	3	3
Temps/Ressources recherches-publications	3	3	
	<b>Retombés</b>	<b>83</b>	<b>51</b>

**Tableau XXV - Huit étapes facultatives du cheminement de l'innovation pédagogique, sous-thèmes par fréquence et cas**

Le cheminement d'une innovation pédagogique selon les participants s'articule autour de ces huit étapes facultatives, néanmoins, nous observons qu'elles ne sont pas citées par les répondants en fréquences équivalentes. C'est-à-dire que nous mettons en évidence les étapes qui comptent le plus de segments codés par *Étapes facultatives*. En d'autres mots, les professeurs ne passent pas par toutes les étapes lors d'une implantation pédagogique et certaines étapes facultatives semblent plus importantes pour eux, car ils les ont cités plus souvent.

À l'évidence, comme l'illustre la figure ci-après, l'*Évaluation*, l'*Intervention*, le *Soutien* et la *Poursuite et amélioration* pourraient construire les fondements des étapes du cheminement d'une implantation d'un projet d'innovation pédagogique selon les professeurs interviewés.



**Figure 13 - Représentation des Étapes facultatives par fréquence**

### **Étape 1 : L'origine du choix de l'innovation pédagogique**

La première étape concerne l'origine du choix d'une innovation pédagogique et s'articule autour d'une pratique réflexive initiale, qui semble s'effectuer généralement dès le début de carrière professorale, des moyens d'inspiration et des facteurs qui définissent la manière dont le professeur construit l'innovation pédagogique. Les facteurs qui définissent la manière dont l'innovateur construit l'innovation pédagogique s'organisent autour de la conception de l'acte d'enseigner, de la personnalité du professeur, de son insatisfaction du cours qu'il dispense lui-même de manière traditionnelle, des échanges entre pairs, de la conception d'apprentissage des participants et, finalement, de formations pédagogiques.

Selon le discours des professeurs, l'origine de l'innovation pédagogique prendrait initialement sa source dans la pratique réflexive des professeurs dans l'action. En outre, temporellement, il semble que les enseignants universitaires développent majoritairement leurs innovations pédagogiques dès le début de leur carrière universitaire. À l'opposé, quelques professeurs intègrent leurs innovations pédagogiques plus tardivement lorsqu'ils sont en immersion et imprégnés de leur milieu.

Pareillement, l'analyse des données révèle que les professeurs interviewés indiquent majoritairement puiser leur inspiration dans les écrits. Non moins, l'expérience étudiante laisse son empreinte et semble, selon les participants, avoir pour effet le déclenchement d'une inspiration à innover.

## **Étape 2 : Une prédilection pour l'intervention collective**

En lien étroit avec notre question de recherche et au-delà de leur origine, nous nous consacrons désormais aux différents types d'interventions en innovation pédagogique. Indubitablement, les interventions s'effectuent sur deux axes. Le premier implique l'intervention collective versus individuelle et le deuxième comprend l'intervention initiée par l'institution versus par le professeur. Nous avons déjà mis en lumière cet axe lors de notre recension d'écrit au moment où nous constatons que les innovations pédagogiques sont initiées soit de haut en bas par l'institution soit de bas en haut par les actions spontanées et souvent isolées des enseignants. Pour rappel, Hannan et Silver (2000) dégagent trois phases du développement de l'innovation pédagogique au sein des institutions d'enseignement supérieur : l'innovation individuelle motivée par des individus, l'innovation guidée érigée par les financements institutionnels et l'innovation dirigée pour instaurer les impératifs de l'institution universitaire ayant pour objectifs la maximisation des profits sur investissement dans les nouvelles technologies ou la promotion de l'apprentissage centré sur l'étudiant comme raison d'efficacité.

De toute évidence l'intervention la plus représentée demeure l'intervention collective. Nous détectons même une connotation performative avec parfois des notions de

durée qui évoquent une durabilité certaine ou des mentions mélioratives de ce que la collaboration confère.

La typologie dénombre de façon soutenue l'emploi d'intervenants étudiants y compris parfois quelques anciens, mais également de professionnels avec un but clairement établi d'échange d'expérience au-delà de la matière pour une autre perception.

Nous notons, pour clore l'axe de l'intervention collective versus individuelle, que peu de professeurs ont confié leur égal intérêt pour l'intervention de groupe et individuelle. Nous remarquons toutefois qu'elle s'opère également beaucoup individuellement.

En regard du deuxième axe, celui qui comprend l'intervention initiée par l'institution versus par le professeur, il semble évident que les innovations pédagogiques soient instaurées majoritairement individuellement par le professeur. Néanmoins, moins fréquemment les résultats nous informent que certaines interventions sont instaurées par la faculté, qu'elles ne peuvent pas forcément convenir à tous et que l'intervention par programme semble connaître une certaine efficacité lorsque l'ambition in fine se fixe sur une projection très ouverte et globale.

Pour conclure, et dans l'esprit de l'intervention de professionnels exposé précédemment, il nous semble ici pertinent de souligner une intervention atypique, dans un programme Patient partenaire qui propose l'intervention d'un patient réel formé pour être partenaire d'enseignement. Cet intervenant n'est pas acteur d'un jeu de rôle, mais une personne effectivement malade avec un vécu de souffrance et une expérience de patient.

Nous relevons également l'intervention des étudiants et anciens étudiants dans l'innovation pédagogique et avons souhaité approfondir ce thème inattendu lors de l'entretien de groupe et présentons les résultats à la synthèse analytique de ce chapitre.

### **Étape 3 : Les soutiens à l'innovation pédagogique**

Les données extraites du discours des professeurs concernant leur soutien lorsqu'ils souhaitent faire usage d'innovations pédagogiques dans leurs enseignements à l'Université de Montréal, nous permet de regrouper les sous-thèmes en cinq catégories : 1). soutien financier, 2). soutien spécialisé, 3). soutien institutionnel, 4) soutien inhérent aux ressources humaines et 5). soutien technique.

La première catégorie, le soutien financier, nous indique que l'aspect pécuniaire est le plus relaté par les professeurs qui confirment qu'ils ont obtenu un financement ou que ce type de soutien est disponible. Néanmoins, des professeurs soulignent qu'il est manquant ou restreint aux besoins technologiques qu'ils soulignent d'ailleurs fort coûteux. Des participants renoncent à effectuer de lourdes et fastidieuses démarches pour innover et avouent s'être arrangés avec leur fonds de recherche. Il en ressort, pour conclure cette catégorie, qu'il n'est pas indispensable d'être financé pour innover, car nombre d'innovations pédagogiques ne sont pas liées à une nécessité financière.

La deuxième catégorie a trait au soutien spécialisé dispensé par divers centres pédagogiques et techniques. Quelquefois également soutien pédagogico ou technico financier, le soutien spécialisé s'avère principalement représenté par les organismes pédagogiques et technologiques de soutien, qu'ils soient à la disposition de l'Université en général comme le CEFES et la DGTIC, ou plus spécifiquement disciplinaires lorsqu'ils interviennent pour des groupements départementaux d'une ou plusieurs facultés pour le CPASS ou le CIFI. Si une majorité des professeurs relèvent, citent et connaissent leur existence et leur fonction, certains les approches pour des raisons techniques, d'autres déclarent peu les utiliser et quelques-uns déplorent un soutien insuffisant du CEFES.

Le soutien institutionnel direct semble être, selon les participants, le troisième pilier de l'innovation en matière de support. En effet une majorité des professeurs cite l'université comme principal soutien, alors que d'autres exposent l'absence d'un quelconque soutien.

Indirectement en lien avec l'institution, la quatrième catégorie, le soutien en ressources humaines est un thème relativement présent et au demeurant fort apprécié lorsqu'il s'agit d'un collègue avec les connaissances requises puisque c'est le code le plus représenté de cette catégorie. Les données de ce thème sont, entre autres, à l'origine de notre volonté de compléter les entrevues individuelles par un entretien de groupe pour une exploration sur la transférabilité des innovations pédagogiques d'une culture disciplinaire à une autre et de l'approfondissement des analyses sur les échanges entre pairs. Ceci exposé, les soutiens en ressources humaines, positivement évoqués, s'articulent autour des auxiliaires d'enseignement, des auxiliaires de recherche et des bénévoles puis, en plus faible représentation, un participant navré du manque d'une personne ressource dans sa faculté.

Nous achevons par le soutien technique, cinquième et dernière catégorie, que les participants qualifient sporadiquement de présent tant qu'il ne s'agit pas d'équipement ou de mise à disposition pour de grands groupes.

Pour conclure cette étape, nous pouvons confirmer que l'ensemble des soutiens relatés précédemment (financier, spécialisé, institutionnel, ressources humaines et technique) est escompté et convoité par les innovateurs. Les soutiens à l'innovation pédagogique nous conduisent naturellement à poursuivre dans le processus par leur intégration que nous explorons au point suivant.

#### **Étape 4 : L'intégration de l'innovation pédagogique**

La quatrième étape du cheminement du développement de l'innovation pédagogique consiste à son intégration dans un cours, dans un atelier ou un programme ce qui implique une planification factuelle de préparation puis une phase d'intégration avec parfois quelques négociations et demandes de subventions.

Les participants ont majoritairement évoqué une période de préparation plutôt rapide entre quelques heures et moins de deux ans dépendamment de la complexité de l'innovation pédagogique choisie.

Certains professeurs estiment la durée de l'intégration d'une innovation pédagogique à deux ans et plus. Très spécifiquement, pour quelques plus rares cas, les délais peuvent aller au-delà de deux ans notamment si l'innovation pédagogique requiert la préparation d'une demande de subvention.

Ceci étant, outre l'incontournable complexité administrative que l'intégration de l'innovation pédagogique procure, il peut s'avérer parfois nécessaire de convaincre les autres professeurs de participer ce qui engendre un défi supplémentaire.

Finalement, l'innovation pédagogique s'implante de manière progressive et fait appel à des simulations.

### **Étape 5 : L'évaluation de l'innovation pédagogique**

Le cheminement logique de l'intégration d'une innovation dans un processus pédagogique découle inévitablement sur l'évaluation de celles-ci. Les intérêts de l'évaluation sont nombreux et permettent notamment un retour pertinent d'information sur la portée, l'efficacité et l'accueil du changement dans le cours.

Les professeurs ont abordé trois grands thèmes révélant quelques dysfonctionnements, au demeurant incontournable dans un processus de changement, deux dans l'évaluation des innovations pédagogiques et une solution alternative. Il s'agit respectivement de l'absence d'évaluation formelle spécifique à l'introduction d'une innovation pédagogique et, plus généralement, de l'inadéquation des questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants puis, en alternative, de l'auto-évaluation que le professeur s'impose.

Les professeurs indiquent premièrement qu'il n'y a pas d'évaluation formelle de l'innovation pédagogique à l'Université de Montréal, ni d'assurance qualité. Deuxièmement nous apprenons du discours des participants que les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants semblent être inadéquatement rédigés et qu'ils ne font aucunement mention d'une possibilité d'innovation pédagogique. Ces constatations nous ont incitées à explorer plus en détail ce thème lors de l'entretien de groupe.

Finalement, dix intervenants révèlent que l'*Auto-évaluation (professeur)* les guide dans leurs propres actions et leur volonté de s'auto corriger, d'améliorer ou d'abroger leurs propres innovations comme un comportement professoral normal, autocritique et responsable que tout professeur a le devoir de s'imposer.

Pour conclure, sans omettre d'indiquer que les participants ont tous plus ou moins énoncé leur intérêt marqué pour la nécessité d'obtenir une évaluation constructive de leurs enseignements, nous relevons que plusieurs professeurs élaborent leur propre mode d'évaluation pour recevoir de leurs étudiants, ou de leurs pairs, les retours qui leur permettent d'affiner, de valoriser, de régler, de modifier ou de convertir leurs innovations pédagogiques en une amélioration certaine de leurs enseignements.

#### **Étape 6 : Poursuites et améliorations**

Le point précédant nous a permis d'aborder le sujet de l'évaluation de l'innovation pédagogique, ce qui nous conduit maintenant à visiter sa temporalité et ses améliorations.

L'innovation pédagogique semble temporellement stable. Les professeurs poursuivent très majoritairement leur création et sont également nombreux à en initier la projection de nouvelles. Cette stabilité paraît consécutive à l'amélioration permanente, à l'adaptation et à l'ajustement graduel qu'ils leur apportent lorsque nécessaire.

Une notion de continuité très prononcée ressort fortement du discours des professeurs, jusqu'à, pour certains, parler de relève lorsqu'il ne donne plus le cours. La notion méliorative dans le processus de l'innovation pédagogique est directement en lien avec la continuité de celle-ci. En effet, ce qui semble conserver l'innovation pédagogique en tant que telle c'est sa propre amélioration, comme pour combattre un vieillissement



### **Étape 7 : Propagation de l'innovation pédagogique**

Estimer la propagation d'une innovation pédagogique n'est pas chose facile. En effet, de la simple reprise d'une idée à la coopération enseignante dans le but de transmettre à un collègue une innovation pédagogique éprouvée, les disparités de possibilités sont très étendues.

Selon les professeurs interviewés, la propagation de leur innovation pédagogique leur est soit inconnue soit peu importante. Ainsi, ces personnes ont semblé surprises par la question.

Les autres répondants indiquent que leurs innovations pédagogiques ont été reprises par un ou des professeurs ainsi que par d'autres départements ou facultés de l'Université de Montréal. Pareillement, il est surprenant de constater que ces innovations pédagogiques peuvent être reprises par les étudiants.

Concomitamment, la propagation des innovations pédagogiques des professeurs interviewés s'étend au-delà de nos murs. Les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal sont reprises par d'autres universités et cela même régionalement à travers tout le Québec.

### **Étape 8 : Les retombées**

Nous allons évoquer, pour clore le thème des conditions et de la démarche propres à l'innovation pédagogique, les retombées mentionnées par les participants. Nous découvrons à l'analyse de ce thème deux courants de pensée dichotomiques. Il s'agit d'une part des professeurs qui estiment de leur devoir de faire connaître leurs innovations pédagogiques et d'autre part, ceux qui pensent que cela ne rentre pas dans leurs attributions.

En effet, dans ce dernier cas, l'aspect instinctif de l'amélioration de leur enseignement ne les guide apparemment pas à concentrer leurs inspirations sur la publication

d'autres sujets que ceux de leur recherche disciplinaire et ils n'y conçoivent pas un but.

N'en déplaise, bien que publier sur sa pratique enseignante et la pédagogie de sa discipline ne fassent pas partie de leurs attributions primaires (à l'exception des professeurs des Sciences de l'éducation), l'analyse des résultats dévoile que la grande majorité des professeurs publient et communiquent oralement à l'occasion de congrès ou de rencontres au sujet de leurs innovations pédagogiques. Ceci étant nous constatons que les retombées principales demeurent la publication d'articles, les communications orales et le livre collectif qui s'impose devant l'ouvrage individuel ce qui semble annoncer que l'innovation pédagogique promeut davantage l'esprit d'équipe que l'individualisme.

Il nous semble important de relever que quelques répondants envisagent de publier et ont, lors de l'entrevue individuelle, pris conscience de cette possibilité.

Ce faisant, le manque de temps et de ressources est un défi pour les professeurs qui désirent, malgré tout, partager leurs pratiques et souhaitent s'octroyer du temps pour le faire. En outre, nous remarquons que les professeurs les plus dévoués s'engagent à faire des études ou même parfois des recherches sur leurs innovations pédagogiques.

Ainsi, s'achève l'analyse des étapes du cheminement de l'innovation pédagogique, nous allons maintenant dans la synthèse analytique suivante approfondir deux thèmes qui ont émergé du discours des professeurs et que nous avons constatés précédemment. Il s'agit premièrement de l'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants et de la co-construction de l'innovation pédagogique avec les étudiants.

### 4.4.3 Synthèse analytique

#### Une co-construction de l'innovation pédagogique avec l'étudiant

Nous avons décelé lors des entrevues individuelles une intervention des étudiants dans certaines innovations pédagogiques intégrées par les professeurs. Cette constatation a suscité notre curiosité et intérêt que nous avons satisfait lors de l'entretien de groupe. Effectivement, nous avons précédemment mentionné l'emploi d'intervenants étudiants, incluant parfois quelques anciens, à la construction et à la réalisation des innovations pédagogiques des professeurs.

L'analyse des données extraites du discours des cinq professeurs participant à l'entretien de groupe sur la collaboration d'étudiants à la construction d'une innovation pédagogique révèle huit (8) sous-thèmes qui sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) soit celles qui reprennent sans modification les discours des participants comme nous l'avons explicitée préalablement au chapitre 2.

Dans ce qui suit, nous procédons à la présentation et à l'analyse des données, en alternant des propositions discursives tirées de segments de l'entretien de groupe, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche.

Afin de guider le lecteur, nous listons les sous-thèmes par fréquences et cas, dans le tableau ci-dessous.

Sous-thèmes	Fréquence	Cas
Changement rapport étudiant-professeur	3	2
Étudiant construit sa note	1	1
Étudiant développe une indépendance intellectuelle	3	2
Étudiants référents	1	1
Le sommet	1	1
Rédaction et publication d'article	3	2
Relation Professeur-Etudiants	1	1
Situation gagnant-gagnant	1	1

**Tableau XXVI - Sous-thèmes en lien avec la collaboration d'étudiants à la construction d'innovation pédagogique**

Bien au-delà de la simple participation de l'étudiant à l'innovation pédagogique du cours que ce dernier suit, des étudiants participent à la préparation ou à la réalisation des innovations pédagogiques, comme les répondants en avaient déjà fait mention dans les entretiens de groupe.

En exemple parmi d'autres, un professeur à trouver une solution à l'enseignement à de grands groupes en appointant des médiateurs, anciens étudiants du cours, afin de soutenir les nouveaux étudiants (*Étudiants référents*). Il explique : « *Donc j'ai mis en place ce que j'appelle des étudiants référents. C'est ceux qui ont eu A+ sur la session précédente (cas EG4)* ». Ces étudiants référents donnent des conseils sur la réalisation des travaux, rassurent les étudiants et assurent l'intermédiation entre le professeur et les étudiants. Cette innovation pédagogique a eu un effet double. Premièrement, elle a changé complètement l'ambiance du cours et la qualité de l'enseignement avec des résultats académiques qui ont augmenté. Deuxièmement, elle a valorisé les étudiants référents.

Un participant collabore avec ses étudiants dans la construction de leur note finale. Effectivement, il les responsabilise dans le sens où ce n'est plus seulement le professeur qui évalue le devoir de l'étudiant, mais c'est aussi ce dernier qui participe à la construction de son évaluation (*Étudiant construit sa note*). Il explique :

« A ce propos, toujours sur le même grand groupe qui me posait problème, j'ai réussi à les convaincre de leur collaboration en leur présentant leur évaluation différemment, donc en leur expliquant qu'ils ne démarraient pas avec A+, mais qu'ils démarraient avec 0 et qu'ils construisaient eux-mêmes la note. Du coup, à chaque fois qu'il y avait un examen, c'était des points en plus. Donc on part de 0 et on construit sa note jusqu'à la fin. Et j'ai mis une évaluation qui tient compte de ça ; il y a trois activités collectives en salle, qui sont notées, puis un devoir à faire chez eux, puis l'examen final. Il n'y a pas de participation – avec 250 c'est difficile de participer sur 14 séances. Et j'ai remarqué que cela a changé beaucoup leur engagement dans le travail. Je leur donne des choses très personnelles à faire à la maison ; ils doivent parler d'eux en train de vivre l'expérience du cours (cas 4EG) ».

Deux professeurs collaborent avec leurs étudiants afin d'aboutir à leur première publication d'article scientifique (*Rédaction et publication d'article*). L'un d'eux partage

avec le groupe une expérience qui permet tant à l'étudiant qu'au professeur de bénéficier de cette situation d'innovation pédagogique (Situation gagnant-gagnant) :

*« Simplement pour dire qu'au doctorat, préoccupé par ma propre promotion, tout en voulant mettre à profit des étudiants le fait que je suis peut-être plus une experte en processus plus qu'en contenu – je trouve ça intéressant à dire aussi – je suis assez habile pour encadrer les étudiants à faire leur première publication. Et c'est cette réputation que j'ai commencé à avoir à la faculté. Au doctorat, j'insérais dans le plan de cours que le travail de session était à formater sous forme de manuscrit pouvant être soumis à une revue, et que je leur offrais une année de disponibilité au terme du cours pour soumettre, avec l'étudiant, le manuscrit pour publication. Donc pendant 1 an après le cours, je travaille avec eux – une fois que l'évaluation est terminée, parce qu'il ne fallait pas que je sois jugée partie dans l'évaluation du travail de l'étudiant. Je disais : Pendant un an, si vous êtes intéressés, on peut travailler ensemble, en intégrant bien sûr votre directeur de doctorat, qui sera le deuxième auteur, moi je serai éventuellement le dernier auteur – je voulais être coauteure, mais je me mettais toujours en bout de ligne. Des collègues m'ont dit : Tu n'as pas le droit de faire ça, je ne te veux pas comme coauteur sur les publications de mes étudiants qui m'ont comme directrice. Là je les ai laissé faire ce qu'elles voulaient. Les étudiants ont dit : C'est chouette, je vais terminer avec une publication, moins d'un an après mon deuxième cours de doctorat. Simplement pour dire que j'ai essayé de créer des situations gagnant-gagnant. C'est le terme que j'utilise. Je leur disais : Créons des situations gagnant-gagnant ; vous y gagnez, vous avez une publication, j'y gagne, je suis coauteure sur votre publication, et nous avons tous les deux fait avancer nos dossiers. Je travaille comme une malade l'année qui suit, pour améliorer le manuscrit de l'étudiant, l'étudiant travaille aussi, et on sort une publication qui va nous aider au niveau promotion (cas 3EG) ».*

Deux professeurs souhaitent permettre, à travers une collaboration, à l'étudiant de développer une autonomie intellectuelle (Etudiant développe une indépendance intellectuelle). Un d'entre eux confie :

*« Donc je leur demande d'avoir le courage de remettre en question la littérature, même si c'est faux. Et je les évalue aussi sur cet aspect, d'émettre une opinion personnelle, donc de leur permettre d'être humains. Ça c'est la collaboration que je leur demande de jouer le jeu (cas 2EG) ».*

De la sorte, la valorisation de l'étudiant prend différentes formes. À cet égard, un autre professeur a constaté la difficulté d'obtenir le statut de savant et encore plus celui de professeur. Il s'agit ici d'offrir à l'étudiant une place d'érudit, de valoriser son expérience et son savoir en lui rappelant que le statut de professeur n'est pas le seul qui permet de s'exprimer (Sommet). Il explique : *« J'oblige chaque personne à se rendre compte qu'elle possède un bagage disciplinaire qui n'est pas possédé par*

*l'autre. Et tout le monde a un intérêt à le découvrir. Ça devient une sorte de richesse à partager (cas EG5) ».*

Concomitamment, deux répondants mentionnent un changement de rapport entre l'enseignant et les étudiants (*Changement de rapport étudiant-professeur*). Un d'eux partage : « *Certainement, ça change le rapport avec les étudiants. Moi je suis de l'approche par émulation. Les étudiants sont mes collaborateurs. Surtout au cycle supérieur. Je veux un jour qu'ils prennent ma place (cas EG2) ».*

Ainsi, selon ces professeurs, les étudiants deviennent des collaborateurs, s'engagent dans la recherche avec le professeur qui les associe à tout. Cette collaboration débouche sur une confiance et sur une relation pédagogique forte (*Relation Professeur-étudiants*). Elle peut même se situer dans certains événements de la vie personnelle des étudiants en préservant néanmoins la distance attendue entre le professeur et son étudiant.

Pour conclure, les résultats de notre analyse des données extraites du discours des cinq professeurs semblent indiquer une collaboration de l'étudiant à l'innovation pédagogique et annoncer un changement de rapport entre les étudiants et le professeur lorsque ce dernier encourage et engendre ce type de relation pédagogique.

## 4.5 QUELS SONT LES FREINS À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ?

Quels sont les difficultés ou obstacles rencontrés en innovation pédagogique ?

### 4.5.1 Les freins à l'innovation pédagogique à l'Université de Montréal

Dans le but d'appréhender quels sont les difficultés et obstacles rencontrés en innovation pédagogique par les professeurs qui enseignent dans une université fortement engagée en recherche, nous explorons les freins à l'innovation pédagogique selon les participants.

À la question : « *Quels sont les difficultés ou obstacles rencontrés en innovation pédagogique ?* », les répondants ont partagé les difficultés et les obstacles qui les freinent dans leurs projets d'innovation pédagogique.

L'extraction des données lors des entrevues individuelles a permis d'articuler notre analyse autour de vingt-sept (27) sous-thèmes en lien avec les freins à l'innovation pédagogique selon les professeurs interviewés. Pour rappel, ce sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) soit celles qui reprennent sans modification les discours des participants comme nous l'avons explicitée préalablement au chapitre 2. Nous procédons maintenant à la présentation et à l'analyse des données en usant de propositions discursives issues de segments d'entrevues et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en conformité avec nos questions de recherche. Afin d'orienter le lecteur, nous listons les sous-thèmes par nombre de fréquences et de cas, dans le tableau à la page suivante.

En regard des difficultés rencontrées par les professeurs lorsqu'ils veulent innover, vingt professeurs estiment qu'elles se situent au niveau de la gestion de leur temps (*Contrainte de temps professeurs*). Ils expliquent que le temps investi dans la préparation en innovation pédagogique est important et qu'ils, n'ont, dans un emploi du temps déjà très chargé, pas la disponibilité nécessaire pour leur projet d'implantation d'innovations pédagogiques. Un des participants affirme : « *Les limites sont en premier lieu des limites de temps (cas 8)* ». Aussi, un autre répondant critique le manque certain, selon lui, de reconnaissance du temps investi par les innovateurs.

En d'autres mots : « *le manque de reconnaissance pour le temps que ça peut prendre (cas 14)* ».

Sous-thèmes	Fréquence <sup>55</sup>	Cas <sup>56</sup>
Absence en classe	8	5
Complexité technique	13	7
Contrainte de temps Professeurs	51	20
Contraintes nationales	4	1
Crainte des enseignants	3	2
Difficultés organisationnelles	10	5
Engagement des étudiants	14	8
Évaluation des travaux de groupes	1	1
Examen en classe	2	1
Financier	23	13
Interactions avec les étudiants pas aimées par le professeur	1	1
Investissement en termes d'énergies des professeurs	6	4
La matière	8	6
Le programme	1	1
L'IP se démode	2	1
Manque de feed-back possible	1	1
Manque de formation pédagogique	1	1
Manque de matériel ou vieillissant	1	1
Manque de soutien de l'institution	1	1
Nécessité d'auxiliaires d'enseignement	5	2
Pas d'obstacle	3	2
Propriété intellectuelle UdeM	1	1
Résistance étudiante	14	5
Résistance professeurs	10	5
Solitude	8	6
Technologie problématique	10	5
Trop grand groupe d'étudiants	6	2

**Tableau XXVII - Liste Sous-thèmes des obstacles par fréquence et cas**

Subséquentement, dix professeurs exposent une constatation issue de leurs expériences d'implantation de projets d'innovation pédagogique (Résistance enseignants). En effet, un des obstacles à l'innovation pédagogique s'inscrit par leurs collègues qui ne les accueillent pas toujours de manière très positive. Ils partagent en

<sup>55</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>56</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.



effet, se heurter à une forte résistance de la part de certains pairs. Un intervenant le commente de la sorte :

*« L'innovation n'était pas bienvenue et puis ils voulaient comme se consacrer à figé le temps, bougé le programme était sacré ! Il fallait pas le modifier, c'était la tradition, c'était quelque chose qui a été innovateur au départ, mais on pouvait plus le modifier. Là l'innovation était finie. Et moi, j'étais là. Fait que là, là, j'ai eu de la difficulté à travailler avec d'autres à ce niveau-là parce que je voulais apporter le changement alors que ça marchait pas (cas 7) »*

En outre, six participants ont porté à notre attention l'obstacle de la solitude des professeurs dans leur pratique enseignante et plus particulièrement lorsqu'ils y intègrent des innovations (*Solitude professeur*). L'un d'eux explicite l'impact de cette solitude sur l'implantation de projet pédagogique : *« Oui, mais quand on est seul à vouloir changer des choses, souvent on va vite rencontrer des limites qui sont posées par le programme ou la cadre dans lequel on est (cas 32) »*.

Quatre entrevues ont mis en lumière l'implication des professeurs en termes d'énergies consacrées à cette activité comme difficulté à l'implantation de projet d'innovation pédagogique (*Investissement en termes d'énergie des professeurs*). Un participant livre son expérience :

*« Non, c'est né de nous. En fait c'est notre principal problème, parce qu'au comité – si vous étiez venue ce matin – à toutes les fois on a des nouvelles idées. C'est un groupe tellement riche d'idées, notre problème c'est qu'il faut qu'on se calme. Mais comme la notion de patient partenaire est arrivée, on est obligés de tous rouvrir notre agenda et de regarder les choses autrement. C'est un groupe qui est tellement prêt à l'innovation que tout le monde y participe et est prêt à innover. J'ai rarement vu ça dans ma carrière. C'est extraordinaire, mais c'est fatigant (cas 13) »*.

Corollairement, un certain apeurement lié à la prise de risque relative à l'implantation d'innovation pédagogique dans l'enseignement est soulevé par deux participants comme un possible frein (*Craintes des professeurs*). Ils expriment la peur du déséquilibre que peut engendrer l'innovation pédagogique et redoutent l'échec bien qu'ils soient conscients qu'il peut arriver. Un témoignage expose : *« Je pensais à un des freins majeurs à l'innovation pédagogique. C'est justement qu'on a peur de perdre le contrôle ou de pas y arriver, ou que ça marche pas et je pense qu'il faut prendre ce risque-là et ça se peut que ça marche pas (cas 5) »*.

Enfin un professeur souligne le manque de formation pédagogique comme obstacle à l'innovation pédagogique (*Manque de formation pédagogique*). Ce dernier témoigne : « *Bah, obstacle principal, je dirais c'est le manque d'information en pédagogie parce que j'ai jamais eu de cours de pédagogie. Je pouvais probablement même pas dire exactement c'est quoi avant de prendre de cours (cas 26)* ».

Un participant explique ne pas apprécier l'inconfort que l'interaction peut générer tant chez les étudiants que pour lui-même (*Interaction avec les étudiants pas aimée par les professeurs*). En fait, il met en évidence l'éventualité que certains professeurs et /ou étudiants détestent l'interaction et le malaise qu'elle peut provoquer. Il renforce ses propos par :

*« Selon ceux avec qui j'ai parlé qui sont capables de faire ça, il faut être capable d'apprécier le silence. Donc de poser la question et d'avoir ce grand silence, ce malaise parmi les étudiants. Moi je n'en suis pas capable. Je suis assez verbomoteur. Et en même temps, je trouve ma question artificielle, parce qu'il n'y a pas de question facile. Ce n'est pas comme une discussion sur un cas, par exemple en psychologie, vous avez quelqu'un, « Qu'est-ce que vous en pensez ? » Il peut y avoir des discussions. Mais dans cette matière, c'est A, B, C, il faut des sommes, des équations, donc il n'y a pas vraiment de matière à échanger là-dessus. J'ai essayé et ça ne fonctionnait pas. J'avais aussi des collègues qui ont essayé, aussi des passionnés de l'enseignement. Eux aussi avaient essayé... Mais finalement on revient à notre nature (cas 30) ».*

Parallèlement, sept entrevues individuelles dévoilent la *Complexité technique* comme obstacles jonchant le parcours d'une innovation pédagogique. Un professeur partage son expérience lors de l'implantation du système des télévotants :

*« Et quand on l'a annoncé, il y a 3 ans – la cohorte qui rentre en septembre sera la 3ème cohorte à devoir acheter leurs manettes, et la première année on le fait acheter à toutes les cohortes donc tout le monde a dû l'acheter – quand on a fait ça, d'un coup il y a eu un intérêt. Ce qui probablement bloquait aussi les gens, c'est la complexité du système. On a des blocs de deux heures, et parfois ça plantait, ce n'était pas facile. Je les comprends aussi ; tu ne connais pas ça et on te dit que parfois ça peut planter après une demi-heure et tu vas perdre une heure de ton cours. Les gens se décourageaient à cause de la complexité, toute l'équipe technique qui devait se déplacer, ce n'était pas évident. Maintenant que c'est devenu facile, je pense qu'il y en a plein qui ont embarqué, simplement parce que le logiciel est facile, l'utilisation est facile, tu peux faire ça quand tu veux (cas 3) »*

À ces difficultés techniques s'ajoutent, selon cinq participants, des obstacles organisationnels qu'engendre l'organisation d'innovations pédagogiques (*Difficultés organisationnelles*). L'un d'eux relate :

*« Oui. Une des principales difficultés à chaque année, c'est de trouver une date qui convient à tout ça pour réunir les étudiants. À chaque année, il y a des programmes qui doivent faire des compromis. On espère que ça ne sera pas toujours les mêmes. Donc, maintenant, on planifie nos dates longtemps à l'avance. Problème de locaux. Oui, c'est toujours difficile. Avec les petites salles de travail, comme les dates sont connues longtemps à l'avance, on réussit via nos programmes, on réussit à avoir le nombre de salles dont on a besoin. Pour notre activité de première année, comme c'est des classes de cinquante, ce qu'on fait, c'est qu'on fait l'activité le soir (cas 27) ».*

Corollairement, cinq répondants débattent sur les technologies de l'information et de la communication qui, bien que souvent utiles pour les innovations pédagogiques, peuvent provoquer quelques adversités ressenties par certains étudiants (*Technologie problématique*). Il s'agit notamment du manque de rencontres présentiels dues aux cours dispensés en ligne, comme le développe un participant :

*« Quelqu'un qui avait déjà suivi des cours à distance m'a dit qu'il sentait pas qu'il avait à faire à du vrai monde et qu'il appréciait beaucoup de se retrouver en classe avec un professeur qui de temps en temps fait des erreurs ou s'emmêle dans ses explications, qu'il s'identifiait davantage à ça qu'à un produit tout figolé sur lequel on a fait du PowerPoint (cas 24) ».*

Deux professeurs invoquent les *Trop grands groupes d'étudiants* comme obstacle à l'innovation pédagogique. Ils pensent que le fait d'avoir beaucoup d'étudiants en classe les empêche d'implanter de tels projets. Cela semble contradictoire avec les raisons d'innover évoquées au chapitre 4. En effet, quatre professeurs indiquaient les grands groupes comme une des raisons qui les poussent à innover. Ceci exposé, un participant déclare : *« Je ne peux pas faire ça dans mon cours avec 200 étudiants (cas 19) ».*

Deux participants relèvent que l'implantation d'un projet d'innovation pédagogique demande la participation de personnes qui viennent en soutien au professeur (*Nécessité d'auxiliaires d'enseignement*). L'engagement d'auxiliaires d'enseignement peut provoquer, selon les répondants, un mécontentement ou l'absence des étudiants en classe. Par exemple :

*« Je dirais que les ateliers, les critiques qu'on recevait c'est que quand ils avaient les auxiliaires d'enseignement ils avaient moins de satisfais, donc là j'ai plus ces critiques-là... L'inconvénient c'est qu'il y avait deux auxiliaires d'enseignement qui travaillaient avec les professeurs, moi j'étais un des professeurs, mais on était nombreux il y avait d'autres chargés de cours aussi qui fonctionnaient de la même façon, et on se rendait compte que les étudiants, quand ils étaient associés à un auxiliaire d'enseignement et non pas à leur chargé de cours, ou à leur professeur, ne venaient pas, parce qu'ils avaient le sentiment qu'ils allaient avoir une moins bonne qualité d'enseignement, parce que c'était l'auxiliaire qui donnait l'atelier. Mais c'était le même atelier, c'était la même chose (cas 2) ».*

Un professeur relève d'une innovation pédagogique qui se démode rapidement. Ce qui est considéré innovant devient au bout de quelques années obsolète, terne et vieux. Une nécessité de renouvellement continu est soulignée par le répondant qui explique :

*« L'inconvénient de la vidéo, je trouve que ça démode vite. Ça a bien fonctionné pendant 3, 4 ans, mais au bout de 5 ans on trouvait que les contenus étaient moins modernes, moins actuels, donc on a cessé de les utiliser après 5 ans (cas 2) ».*

Enfin, toujours en termes d'obstacles à l'innovation pédagogique, un intervenant déplore le manque de matériel ou l'obsolescence de l'existant (*Manque de matériel ou vieillissant*). Il déclare : *« Limites, obstacles, bah comme j'ai dit, on a l'année où la technologie commençait à être désuète un peu et fonctionnait moins bien. Oui ça c'est oui (cas 11) ».*

Cinq professeurs citent une forte résistance des étudiants face à l'innovation pédagogique (*Résistance étudiants*). L'innovation pédagogique implique un changement dans la façon d'enseigner, mais aussi dans la manière d'apprendre. Le professeur a généralement pris la décision volontaire d'innover, mais l'étudiant, lui, se retrouve, selon les répondants, devant le fait accompli. Il ne retrouve pas ses repères.

Un participant partage son ressenti :

*« J'ai plus de difficultés, je dois le dire, au bac parce que d'abord les étudiants résistent je dirais à un niveau faute de maturité épistémologique générale moyenne ils ont besoin de contenus didactiques qui reçoivent comme des vérités. Et si on leur donne pas ça, ils sont déstabilisés, et puis là ils disent vous nous donnez pas ce que... vous nous traitez comme des enfants. C'est ça qui est paradoxal, c'est ça qui est paradoxal. Et notre formation, elle est très axée sur ces contenus didactiques et c'est ça ces savoirs. Alors là, ils sont déstabilisés ce qui fait que je me dois de lutter contre ce qu'ils veulent, peut-être*

*qu'avec le temps, je vais trouver une façon d'être plus centré sur les besoins empiriques aux premiers cycles (cas 7) ».*

Les entrevues révèlent que cette résistance paraît attrister les professeurs. L'un d'eux confie : *« Moi, ce qui m'embête, c'est plus la résistance des étudiants, parce que tant qu'on n'a pas conquis le "cœur" des étudiants, ce n'est pas agréable de fonctionner (cas 20) ».*

Huit entrevues mettent en lumière l'engagement important requis des étudiants dans leurs études et une participation accrue en classe (*Engagement des étudiants*). Selon, les professeurs, les innovations pédagogiques impliquent généralement aux étudiants d'être actifs dans leurs apprentissages. Un participant s'exclame : *« parce que moi quand je fais de l'innovation pédagogique, un des résultats c'est que les étudiants travaillent toujours plus que moi ! (cas 32) ».*

Cinq autres professeurs soulignent qu'une innovation pédagogique peut engendrer un taux élevé d'absence en salle de classe (*Absence en classe*) ce qui se révèle une des difficultés qu'ils tentent de contourner comme le relate une expérience en ce sens : *« Étant donné que les jeux de rôles c'est beaucoup plus exigeant et menaçant, les gens ne venaient pas beaucoup et c'était un problème (cas 6) ».*

Treize professeurs mettent en lumière des défauts en matière du financement des innovations pédagogiques (*Financier*). Un participant explique la grande difficulté d'obtenir du financement pour l'innovation pédagogique et regrettent qu'il n'y en ait pas plus : *« Il y avait les limites financières, parce qu'il y avait aucun fonds disponible. Ici, on n'avait pas de fonds pour soutenir les gens qui voulaient développer des projets de pédagogie (cas 3) ».*

Subséquent, un participant compte *Le programme* comme un obstacle à l'innovation pédagogique. En effet, certaines exigences et règles, édictées dans un programme peuvent, selon le répondant, gêner l'innovation pédagogique. Un autre invoque, les *Contraintes nationales*. Ces deux participants expliquent :

*« Ouais, il faut une stratégie, il faut tenir compte aussi de ces contraintes nationales (cas 7) »*

*« Si je veux faire un changement assez important et que je suis dans un programme et que je suis seul à vouloir faire ce changement, je pourrai pas faire telle chose parce que le programme prévoit qu'il faut, je sais pas, s'il faut absolument avoir des examens à choix multiples et que moi je veux faire autre chose, là ça cause un problème (cas 32) ».*

L'un des obstacles à l'innovation pédagogique est, pour un participant, en rapport avec le règlement de la *Propriété intellectuelle de l'Université de Montréal* qui restreint les échanges entre universités sur ce qui y est créé et développé. Le professeur partage cette problématique :

*« Oui, actuellement on a des limites du partage qu'on peut faire avec d'autres universités à cause de la philosophie de la propriété intellectuelle de l'Université de Montréal qui veut vraiment bien préserver la propriété intellectuelle de ce qui est développé. Alors, on voudrait parfois faire des échanges avec certains groupes puis on est comme un peu limité. On travaille à convaincre l'université de nous donner des coudées un peu plus franches à ce niveau-là (cas 27) ».*

Des propos d'un professeur, le *Manque de soutien de l'institution* est évoqué et relève les pressions et l'importance des contraintes institutionnelles que subissent parfois les professeurs lorsqu'ils souhaitent innover :

*« Je pense que la plus grande barrière qui peut exister c'est là : Est-ce que la direction de l'unité, la faculté, le département, le programme, est-ce qu'elle est prête à essayer dans quelque chose de nouveau ? Est-ce qu'elle est prête à se lancer dans quelque chose de nouveau et d'assumer toutes les conséquences. Je me souviens on avait une doyenne et elle est partie, et il fallait trouver une nouvelle doyenne et je me souviens très bien que ma grande inquiétude c'était : Qu'est-ce qu'elle va penser elle de cette innovation pédagogique ? Parce que si en cours de route une nouvelle doyenne arrive et que là, la direction de l'université dit à la nouvelle doyenne : « là votre programme ça coûte trop cher », puis qu'elle elle trouve qu'on exagère avec tous nos petits groupes, nos ci, nos ça, je veux dire ça peut tomber du jour au lendemain, ça peut tout changer à nouveau. Il y a eu des changements, puis on sent qu'il y a eu des tensions et tout, mais on a réussi à avoir une doyenne qui était impressionnée par ce qu'on avait fait et elle a nommé une vice-doyenne responsable du programme qui faisait partie de l'équipe qui avait construit le programme (cas 32) ».*

Du discours de six professeurs, émerge l'hypothèse que la *Matière* pourrait avoir un impact, un rôle prépondérant dans le choix de l'innovation pédagogique retenue. En

effet, les participants relient souvent, dans leurs propos, l'innovation pédagogique au contenu. L'un d'eux déclare : « *C'est pas des matières qui s'y prêtent facilement et les groupes des contextes qui se prêtent facilement à ça (cas 31)* ».

Un autre obstacle est, selon un professeur, lié à l'évaluation des étudiants dans un contexte d'innovation pédagogique. Il s'agit spécifiquement de l'*Évaluation des travaux de groupes* relevée par un répondant ou plus généralement des évaluations des étudiants en classe, souvent obligatoire au premier cycle ou parfois souhaité par le professeur, qui amène un questionnement sur des objectifs d'équité pédagogique des examens effectués en classe (*Examens en classe*). Le participant partage sa réflexion :

*« Obstacles et limites, bon bah le hand out, ça j'ai dit comment ça marchait pas aussi bien que je voulais. Euh, il y a des, je dirais, il y a des objectifs d'équité pédagogique qui sont difficile à réconcilier. Donc,... je veux l'examen final avec une contrainte de temps pour qu'ils se forcent à vivre avec cette contrainte-là. Mais on a de plus en plus de clientèle émergente tu sais du monde qui n'était pas à l'université avant, souvent ont des problèmes soit cognitif, soit des problèmes d'apprentissage qui font que ces barrières-là sont absurdes. Tu sais je veux dire ça c'est pas quelque chose qu'ils peuvent apprendre, c'est un obstacle pour eux. Donc là, ça va bien des fois en rajoutant une heure c'est suffisant, mais je suis pas convaincu de ça. Puis ça, ça me fâche parce que j'ai pas envie de faire, j'ai envie que l'évaluation soit équitable. Donc tout le monde a les mêmes évaluations. Quand c'est ajouter une heure quand quelqu'un a un problème établi, il y a pas de problème, tu sais. Mais dès fois, c'est pas suffisant. Puis là on a un problème entre, disons, euh, l'équité de l'évaluation puis l'équité des chances. Puis ça, ça me fâche et puis ça, je sais vraiment pas comment faire, euh. Donc tu sais on essaie de faire des ajustements quand il y a des situations qui sont plus problématiques on ajuste, mais euh tu sais puis je sais qu'il y en a pas, mais j'aimerais ça trouver une espèce d'évaluation hybride qui puisse fonctionner avec presque tout le monde. Mais il n'y en a pas. Je sais qu'il n'y en a pas, mais comme je me dis il y a peut-être quelque chose très possible de faire (cas 15) ».*

Un professeur souligne un obstacle constaté lors de l'implantation d'une innovation pédagogique qui consiste à la difficulté de proposer à ses étudiants une rétroaction de qualité (au *Manque de feed-back possible*). En effet, le participant met plus en cause : « *Les limites, c'est probablement au niveau du feed-back que l'on peut donner parce qu'avec un groupe comme ça, c'est, le nombre est vraiment ouais c'est difficile à le contourner (cas 26)* ».

Pour conclure, deux professeurs disent ne pas avoir rencontré d'obstacles.

#### **4.5.2 Les six types d'obstacles**

La présentation et l'analyse des sous-thèmes en lien avec les freins à l'innovation pédagogique selon les professeurs interviewés permettent à six thèmes récurrents d'émerger du discours des professeurs interviewés. Il s'agit des obstacles liés aux professeurs, aux aspects techniques, aux étudiants, à l'institution et, en moindre mesure, à la discipline et aux évaluations.

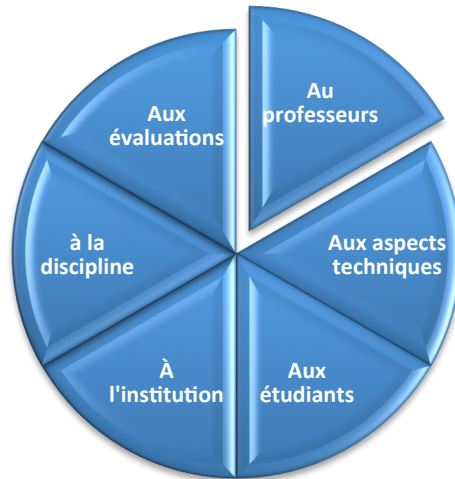
L'analyse nous permet l'établissement de liens et d'une hiérarchisation entre les catégories substantives correspondant à l'étape fondamentale de la mise en relation de Paillé (1994). Nous pouvons établir des relations entre les catégories par recours au «*modèle paradigmatique indiquant les principales dimensions d'une catégorie d'action: ses causes, son contexte, ses conditions structurelles, les actions et interactions qu'elle recouvre et leurs conséquences.*» (Laperrière, 1997, pp. 319-320).

Nous étudions la récurrence interne et transversale et leur degré de congruence avec le « projet théorique » (Fourez, 1988) de notre recherche qui vise à apporter un éclairage original sur les freins à l'innovation pédagogique selon les professeurs interviewés. Par notre analyse, la construction de catégories formelles s'opère à travers les liens dégagés entre les catégories substantives, et leur hiérarchisation dans la perspective de notre projet. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories substantives tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par le chercheur.

Nous proposons de regrouper chacun des sous-thèmes dans une des six (6) catégories formelles, représentées visuellement dans la figure ci-après, émergées de la présentation et notre analyse des données extraites du discours des professeurs. Nous les nommons des *Catégories d'obstacles*. En effet, chaque notion du concept d'innovation pédagogique est différente et particulière.



Obstacles liés :



**Figure 14 - Les six catégories d'obstacles**

La première catégorie d'obstacles à l'innovation pédagogique relatée par les professeurs interviewés porte sur les professeurs, alors que la deuxième est liée aux aspects techniques. La troisième est en lien avec les difficultés liées aux étudiants, tandis que la quatrième soulève les obstacles liés à l'institution. La cinquième s'intéresse à la discipline alors que la sixième se rapporte aux problématiques évaluatives.

Afin d'accompagner le lecteur, nous illustrons dans le tableau ci-dessous les six (6) catégories d'obstacles, ses sous-thèmes respectifs par fréquences et par cas.

Catégories d'obstacles liées	Sous-thèmes	Fréquence <sup>57</sup>	Cas <sup>58</sup>
<b>Aux professeurs</b>	Contrainte temps professeurs	51	20
	Craintes des professeurs	3	2
	Investissement en termes d'énergies des professeurs	6	4
	Interaction avec les étudiants pas aimée par les professeurs	1	1
	Manque de formation pédagogique	1	1
	Résistance enseignants	10	10
	Solitude professeur	8	6
<b>Obstacles liés aux professeurs</b>		<b>80</b>	<b>44</b>
<b>Aux aspects techniques</b>	Complexité technique	13	7
	Difficultés organisationnelles	10	5
	Manque de matériel ou vieillissant	1	1
	Nécessité d'auxiliaires d'enseignement	5	2
	Technologie problématique	10	5
	Trop grand groupe d'étudiant	6	2
	L'innovation pédagogique se démode	2	1
<b>Obstacles liés aux aspects techniques</b>		<b>47</b>	<b>23</b>
<b>Aux étudiants</b>	Absence en classe	8	5
	Engagement des étudiants	5	8
	Résistance étudiants	14	5
<b>Obstacles liés aux étudiants</b>		<b>27</b>	<b>18</b>
<b>À Institutionnels</b>	Contraintes nationales	4	1
	Le programme	1	1
	Financiers	23	13
	Manque de soutien de l'institution	1	1
	Propriété intellectuelle UdeM	1	1
<b>Obstacles liés à l'institution</b>		<b>30</b>	<b>17</b>
<b>Aux évaluations</b>	Évaluation des travaux de groupes	1	1
	Examens en classe	2	1
	Manque de feed-back possible	1	1
<b>Obstacles liés aux évaluations</b>		<b>4</b>	<b>3</b>
<b>À la Discipline</b>	La matière	8	6
<b>Obstacles liés à la matière</b>		<b>8</b>	<b>6</b>
	Pas d'obstacle	3	2
<b>Pas d'obstacle</b>		<b>3</b>	<b>2</b>

**Tableau XXVIII - Les six types d'obstacles par fréquence et cas**

Les freins à l'innovation pédagogique soulevés par les professeurs interviewés s'articulent autour de ces six catégories d'obstacles, néanmoins, nous observons qu'ils ne sont pas cités par les répondants en fréquence équivalente. C'est-à-dire que les professeurs ont cité plus fréquemment certaines catégories d'obstacles.

<sup>57</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>58</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

Comme l'illustre la figure ci-après, les obstacles liés aux professeurs, aux aspects techniques, aux étudiants et à l'institution pourraient composer les fondements des freins à l'innovation pédagogique selon les professeurs interviewés.

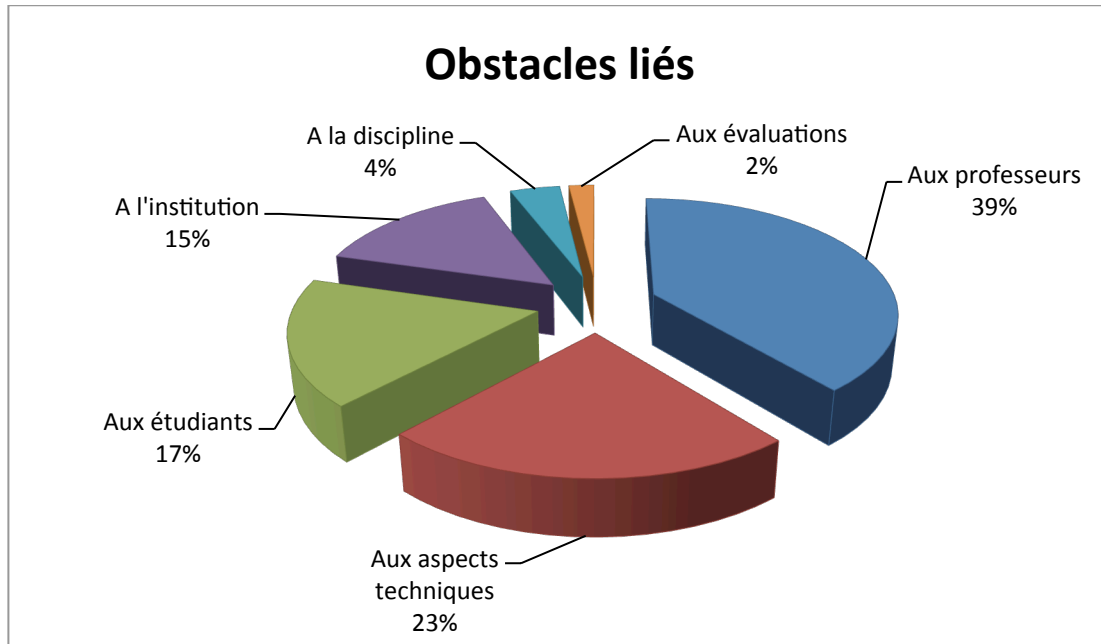


Figure 6 - Représentation des catégories d'obstacles par fréquence

### Catégorie 1 : Obstacles liés aux professeurs

La première catégorie d'obstacles, celle liée aux professeurs, regroupe les sous-thèmes *Contrainte temps professeurs*, *Craintes des professeurs*, *Investissement en termes d'énergies des professeurs*, *Interaction avec les étudiants pas aimée par les professeurs*, *Manque de formation pédagogique*, *Résistance enseignants* et *Solitude professeur*.

Constituée majoritairement par la contrainte de temps, soit le temps passé, elle inclut également le sens d'un manque certain de reconnaissance du temps investi par les innovateurs. Cette catégorie compte ensuite la résistance de certains collègues envers l'innovation pédagogique que peuvent ressentir les innovateurs.

En outre, quelques participants ont porté à notre attention la solitude des professeurs dans leur pratique enseignante et plus particulièrement lorsqu'ils y intègrent des innovations. Ils ont de même évoqué les investissements en termes d'énergies consacrées à cette activité et leurs craintes liées à la prise de risque relative à l'utilisation d'innovation pédagogique dans l'enseignement. Pour conclure, le manque de formation pédagogique et l'éventualité que certains professeurs comme étudiants n'apprécient guère l'interaction ou du moins l'inconfort qu'elle peut générer.

### **Catégorie 2 : Obstacles liés aux aspects techniques**

La seconde catégorie d'obstacles, celle liée aux aspects techniques des innovations pédagogiques, contient les sous-thèmes *Complexité technique*, *Difficultés organisationnelles*, *Manque de matériel ou vieillissant*, *Nécessité d'auxiliaires d'enseignement*, *Technologie problématique*, *Trop grand groupe d'étudiant* et *L'innovation pédagogique se démode*. Il s'agit des différentes facettes liées à la complexité technique de l'utilisation d'innovations pédagogiques, mais aussi les difficultés organisationnelles qu'elles engendrent.

Corollairement, les technologies de l'information et de la communication, bien que souvent utiles pour les innovations pédagogiques, peuvent provoquer quelques adversités ressenties par certains étudiants comme le manque de rencontres présentiels dues aux cours dispensés en ligne.

Pour conclure cette catégorie d'obstacles liée aux aspects techniques, nous pouvons ajouter quelques syntagmes relevés par les professeurs participants à propos : des trop grands groupes d'étudiants, de la nécessité d'auxiliaires d'enseignements, d'une innovation pédagogique qui se démode et du manque de matériel ou de l'obsolescence de l'existant.

### **Catégorie 3 : Obstacles liés aux étudiants**

La troisième catégorie, celle des obstacles liés aux étudiants, comporte les sous-thèmes *Absence en classe*, *Engagement des étudiants* et *Résistance étudiants*. Cette catégorie relate une forte résistance des étudiants face à l'innovation pédagogique qui

demande un engagement important des étudiants dans leurs études et une participation accrue en classe.

Les résultats issus du discours des professeurs soulignent également un taux élevé d'absence en salle de classe dans le contexte d'innovation pédagogique. Cet absentéisme semble être provoqué par les cours mis en ligne, car l'étudiant n'a plus la nécessité de se rendre en salle de classe pour obtenir les notes de cours, ou encore le fait que la participation active engendrée par l'innovation pédagogique ne lui plaise pas.

#### **Catégorie 4 : Obstacles liés à l'institution**

La quatrième catégorie, en rapport avec les obstacles liés à l'aspect institutionnel, regroupe *Contraintes nationales, Le programme, Financiers, Manque de soutien de l'institution* et *Propriété intellectuelle UdeM*.

Cette catégorie met en lumière des défauts en matière de financement des innovations pédagogiques. Subséquemment et peu représentés, les contraintes nationales, le programme, la propriété intellectuelle de l'Université de Montréal et le manque de soutien de l'institution sont évoqués et révèlent les pressions et l'importance des contraintes institutionnelles que subissent parfois les professeurs lorsqu'ils souhaitent innover.

#### **Catégorie 5 : Obstacles liés à la discipline**

L'avant dernière et cinquième catégorie d'obstacles, la discipline, comprend un unique sous-thème *Matière* et spécifie que la matière pourrait avoir un impact, un rôle prépondérant dans le choix de l'innovation pédagogique retenue. En d'autres mots, les professeurs interviewés expliquent qu'ils choisissent l'innovation pédagogique par rapport à la discipline enseignée et au contenu du cours. Ils précisent que les contenus très complexes limitent l'utilisation des innovations pédagogiques.

### **Catégorie 6 : Obstacles liés aux évaluations**

Pour finir, la sixième catégorie d'obstacles liés aux évaluations des étudiants s'articule autour des sous-thèmes *Évaluation des travaux de groupes*, *Examens en classe* et *Manque de feed-back possible*.

Cette catégorie expose le questionnement sur des objectifs d'équité pédagogique des examens effectués en classe, l'évaluation des travaux de groupes et le manque de feed-back possible aux étudiants.

Les résultats de l'analyse du discours des professeurs interviewés nous permettent de mieux appréhender les obstacles que les professeurs peuvent rencontrer lorsqu'ils innovent.

#### **4.5.3 Synthèse analytique**

##### **Les freins à l'innovation pédagogique sous l'angle de la culture disciplinaire**

L'analyse des données extrait du discours professeurs interviewés à permis d'identifier et de nommer six *Catégories d'obstacles*. Nous présentons maintenant notre analyse sous l'angle de la culture disciplinaire. En effet, nous avons retenu la notion de cultures disciplinaires (Kolb, 1981 et Becher, 1989) comme une catégorie analytique en respectant le découpage facultaire existant au sein de l'Université de Montréal et plus précisément la catégorisation des quatre types de disciplines définis par Becher (1989). Il s'agit notamment des sciences Dures-Pures, des sciences Douces-Pures, des sciences Dures-Appliquées et des sciences Douces-Appliquées. Nous proposons une illustration des obstacles mentionnés en bleu selon les disciplines afin d'accompagner le lecteur.

Les obstacles liés	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Aux professeurs				
Aux aspects techniques				
Aux étudiants				
À l'institution				
À la discipline				
Aux évaluations				

**Tableau XXIX - Les catégories d'obstacles sous l'angle de la culture disciplinaire**

Les catégories des obstacles liés *aux étudiants, professeurs, techniques et institutionnels* sont consensuelles à tous les groupes de disciplines. Les obstacles liés *aux évaluations des étudiants* sont communs à toutes les catégories de disciplines à l'exception des participants en sciences Douces-Appiquées. Les obstacles en lien avec la *discipline* sont partagés par toutes les catégories des disciplines à l'exclusion des répondants des sciences Dures-Appiquées. Par conséquent, exception faite des freins liés à l'*évaluation des étudiants* et à la *discipline*, les résultats issus du discours des professeurs interviewés sous l'angle de la culture disciplinaire se révèlent d'une grande similarité.

### **Un frein à l'innovation pédagogique : L'évaluation de l'enseignement par les étudiants**

Les résultats de l'analyse du discours des professeurs des entrevues individuelles en regard de l'évaluation des innovations pédagogiques mentionnent que, selon les participants, les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants sont inadapés à l'enseignement dispensé par les professeurs qui utilisent des innovations pédagogiques. Nous avons souhaité approfondir ce point lors de l'entretien de groupe pour comprendre dans quelles mesures les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants seraient inadapés à l'innovation pédagogique et pour quelles raisons. L'analyse des données extraite du discours des cinq professeurs participant à l'entretien de groupe sur le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants révèle vingt-quatre (24) sous-thèmes en lien avec le questionnaire d'évaluation de la prestation

d'enseignement des professeurs interviewés. Ces sous-thèmes sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967), soit celles qui reprennent sans modification les discours des professeurs, comme explicitées préalablement au chapitre 2. Dans ce qui suit, nous procédons à la présentation et à l'analyse des données, en alternant des propositions discursives tirées de segments de l'entretien de groupe, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche. Afin d'orienter le lecteur, nous listons les sous-thèmes par fréquences et cas, dans le tableau ci-dessous.

Sous-thèmes	Fréquence <sup>59</sup>	Cas <sup>60</sup>
Adapter les questions	1	1
Commentaires inappropriés des étudiants	2	1
Corrélation entre notes étudiants et formulaire d'évaluations	3	1
Dépendance des évaluations Promotions	11	4
Des modifications sont tentées depuis longtemps	1	1
Différence_cours obligatoire ou non	4	2
Étudiants incompetents pour évaluer l'enseignement des professeurs	3	3
FE <sup>61</sup> lié au cours	3	2
Formulaire de satisfaction des étudiants	3	2
Formulaire pas flexible	3	2
Frein à l'innovation pédagogique	4	3
Le participant est représentant des professeurs au GEE	1	1
N'attends pas de retour sur ses IP dans le FE	1	1
Ne porte pas d'intérêt au formulaire d'évaluation	2	1
Nuisance aux professeurs	3	2
Obstacle à la relation pédagogique	1	1
Peu importe son statut	3	2
Préfère les commentaires directs des étudiants	2	2
Préfère les évaluations informelles	3	2
Professeur assujetti à un devoir de séduction	6	3
Questions du formulaire obsolètes	5	3
Syndicat des professeurs refusé au GEE	1	1
Utilisation comme feed-back pas comme évaluation de la satisfaction des étudiants	2	2
Utilisation du FE contre les professeurs	5	2

**Tableau XXX - Liste des sous-thèmes en lien avec le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement des professeurs**

<sup>59</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>60</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

<sup>61</sup> FE: Formulaire d'évaluation correspond au questionnaire de l'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants.



Trois répondants déclarent que le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants est obsolète (*Questions du formulaire obsolètes*). L'un d'eux s'exclame : « *Je suis évaluée avec des formulaires qui n'ont pas de sens !* (cas 3EG) ». Un autre précise que les questions sont extrêmement mal rédigées. Il ajoute : « *Toutes ces séries de questions sont hors sujet, mal formulées* (cas 4 EG) ».

Un professeur confie le contenu parfois malintentionné et inadéquat des commentaires personnels des étudiants qui peuvent, selon lui, comporter des mentions sans lien avec l'enseignement (*Commentaires inappropriés des étudiants*). Il confie : « *Surtout par la disproportion entre l'essence de la question et la liberté de ton que prennent les étudiants dans le commentaire personnel. Parfois c'est méchant* (cas 4EG) ». Ce participant ajoute que les commentaires personnels sont assez spécifiques à l'Université de Montréal, dans le sens où, selon lui, dans d'autres pays, il n'est pas réservé d'endroit dédié pour ce genre de commentaires. Il complète : « *on a ça systématiquement et il n'y a pas de place pour le commentaire personnel dévastateur, raciste, méchant, etc.* (cas 4EG) ».

Et là, ressort la notion de compétence et d'objectivité des étudiants à pouvoir légitimement évaluer l'enseignement des professeurs selon trois participants (*Étudiants incompetents pour évaluer l'enseignement des professeurs*). L'un d'eux s'interroge : « *Même la question : Est-ce que le professeur maîtrise sa matière? Qu'en sait un étudiant? Les étudiants y répondent soit par-dessus la jambe, soit pour se venger, soit pour se faire plaisir* (cas 4 EG) ».

Un autre désavantage se dégage à travers le discours de deux professeurs. Il s'agit du manque de flexibilité du questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants (*Formulaire pas flexible*). L'un des répondants a tenté d'obtenir l'autorisation d'apporter des changements au questionnaire en vain comme il l'explique : « *Je m'adresse à ma doyenne, qui me dit : Non, tu n'as pas le droit de les modifier dans quoi que ce soit* (cas 3) ». Ces mots furent confirmés par un autre professeur qui avait tenté de l'adapter à son enseignement en ajoutant à la fin quelques questions en lien avec son innovation pédagogique. Il a rapidement été

contraint de ne plus agir de la sorte. Il confie en ces termes : « *Je l'ai essayé une année, j'ai ajouté cinq questions, et un administrateur m'a appelé pour dire : On n'a pas le droit de faire ça (cas 1) »*.

Les propos de quatre répondants ont expliqué un lien de dépendance entre les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants et le processus de demande de promotion d'agrégation ou de titularisation (*Dépendance des évaluations Promotion*). L'un d'eux s'exclame : « *J'attends la titularisation et après je m'engage ! (cas 4EG) »*.

Dans ce sens, deux professeurs exposent que ces questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants sont utilisés contre eux par le système mis en place (*Utilisation du FE contre les professeurs*). Un participant s'explique : « *C'est un beau principe, mais c'est une mauvaise utilisation. Mais qu'on s'en serve pour évaluer ma capacité de professeur, je trouve ça atroce (cas 5EG) »*.

Selon deux participants, les évaluations de la prestation de l'enseignement des professeurs peuvent même dans certaines circonstances nuire définitivement à leur carrière de professeurs à l'Université de Montréal (*Nuisance aux professeurs*) par exemple l'explique l'un d'entre eux : « *J'ai vu des professeurs se voir carrément briser leur carrière ici parce qu'une fois qu'ils ont des évaluations négatives en tant que chargés de cours, ils n'ont plus accès au poste de professeur (cas 5 EG) »*.

Ainsi, cette évaluation de la prestation de l'enseignement se confirme être, selon trois professeurs, une entrave sérieuse à l'innovation pédagogique. L'un d'eux partage : « *Je trouve que ce formulaire est un frein (cas 4EG) »*. Il ressort du discours de ces participants que l'intégration d'innovations pédagogiques, dont la charge de travail supplémentaire exigée des étudiants et inattendue, peut leur déplaire et provoquer une baisse de l'évaluation de l'enseignement du professeur, comme il l'explique : « *Mais la carte a fait baisser les évaluations de 3,8 à 3,4. Donc c'est juste dû au fait que c'est quelque chose d'anormal (cas 1EG) »*.

Un des répondants prétend que le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants contredit la relation pédagogique qui doit s'installer entre l'étudiant et le professeur. Il déclare : « *je trouve que cela devient un obstacle à la relation pédagogique (cas 4EG)* ».

Trois professeurs estiment se trouver, malgré eux, soumis à une obligation de conquête des étudiants. Ils déplorent cette situation inconfortable et l'un d'entre eux confie : « *C'est terrible d'être assujetti à un devoir de séduction. Cela me répugne (cas 5EG)* ».

Selon deux professeurs le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants se résume à évaluer la seule satisfaction des étudiants (*Formulaire de satisfaction des étudiants*). Un d'entre eux explique : « *C'est simplement pour évaluer le degré de satisfaction. C'est tout ce que cela peut faire (cas 5EG)* ».

Deux autres participants mettent en lumière la différence, l'effet de ce questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants, dépendamment si le cours qu'ils dispensent est obligatoire ou non (*Différence\_cours obligatoire ou non*). En effet, selon eux, les étudiants dans un cours facultatif ne n'ont pas l'obligation d'être là, mais juste la volonté. Le professeur peut donc profiter de cette situation comme l'explique ci-après un d'eux :

« *Contrairement à mon collègue David, je n'enseigne aucun cours obligatoire. Donc d'entrée de jeu, je dis : « Je suis le seul maître à bord. Voici les règles du jeu. Si vous ne voulez suivre ce cours, vous n'êtes pas obligés d'être ici. » Donc l'opération de séduction est surtout de sélectionner les étudiants intéressés à vouloir monter dans mon bateau. Ce ne serait peut-être pas la même chose si j'enseignais à 250 étudiants de première année (cas 2EG)* ».

Les propos de deux répondants indiquent que les résultats des évaluations de l'enseignement des professeurs seraient également liés au contenu même du cours à enseigner, comme le partage ici un intervenant :

« *On a un cours de statistique sociale qu'on appelle 'le mauvais cours'. Peu importe qui le donne, c'est toujours des évaluations entre 1,8 et 2. Premièrement parce que le cours est d'une difficulté absurde et deuxièmement parce que c'est des maths alors qu'on s'inscrit en sciences sociales pour ne plus faire de maths (cas 4EG)* ».

Deux professeurs proposent de considérer l'importance de l'utilisation de cette évaluation en terme de feed-back sur leur enseignement (*Utilisation comme feed-back pas comme évaluation de la satisfaction des étudiants*). Effectivement, *peu importe leur statut*, deux participants se déclarent résignés et ne portent pas d'intérêt au questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants. Un participant s'explique :

« *Je suis obligé de dire que je ne suis pas titulaire, seulement agrégé, j'ai des cours obligatoires, des grands groupes et je me suis toujours foutu de ces évaluations. Je ne suis pas titulaire et je m'en fous. Parce que je sais que j'ai le devoir de leur mettre du plomb dans la tête, qu'ils soient contents ou non (cas 5EG)* ».

Finalement, deux professeurs décident de favoriser les évaluations informelles (*Préfère les évaluations informelles*) et deux autres les *Commentaires directs des étudiants*, plutôt que ceux qui sont présentés à l'arrière du questionnaire d'évaluation de la prestation d'enseignement des professeurs. Il confie :

« *Je dis même aux étudiants : Marquez ce que vous voulez, cela ne m'intéresse pas, je le regarde même pas. Si vous avez des vrais commentaires formateurs, envoyez-moi-les ou écrivez-les au verso du formulaire, mais les questions notées de façon quantitative, pour moi, ne servent à rien du tout (cas 2EG)* »

Selon un participant des améliorations ont été tentées en vain et ce depuis longtemps (*Des modifications sont tentées depuis longtemps*). Un des professeurs interviewés insiste sur l'importance d'adapter les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants avec des questions qui permettraient d'évaluer les pratiques enseignantes qui utilisent des innovations pédagogiques au même titre que les enseignements traditionnels (*Adapter les question*).

### **Le questionnaire en cinq points**

L'analyse nous permet l'établissement de liens et une hiérarchisation entre les catégories substantives correspondant à l'étape fondamentale de la mise en relation de Paillé (1994). Nous pouvons établir des relations entre les catégories par recours au : « *modèle paradigmatique indiquant les principales dimensions d'une catégorie*

*d'action : ses causes, son contexte, ses conditions structurelles, les actions et interactions qu'elle recouvre et leurs conséquences.» (Laperrière, 1997, pp. 319-320).*

Nous étudions la récurrence interne et transversale et leur degré de congruence avec le « projet théorique » (Fourez, 1988) de notre recherche qui vise à apporter un éclairage sur le questionnaire de l'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants.

Par notre analyse, la construction de catégories formelles s'opère à travers les liens dégagés entre les catégories substantives et leur hiérarchisation dans la perspective de notre projet. Le tout s'inscrit dans un processus d'analyse comparative et constante des données, une sorte d'aller-retour continu entre les catégories substantives tirées directement du discours des professeurs et celles élaborées par le chercheur.

Nous proposons de regrouper chacun des sous-thèmes dans cinq (5) catégories formelles, représentées visuellement dans la figure ci-après, émergées de la présentation et de notre analyse des données extraites du discours des professeurs. Nous les nommons des *Points*. En effet, chacune des catégories représente un point différent et particulier en lien avec le questionnaire de l'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants abordés par les cinq participants lors de l'entretien de groupe.

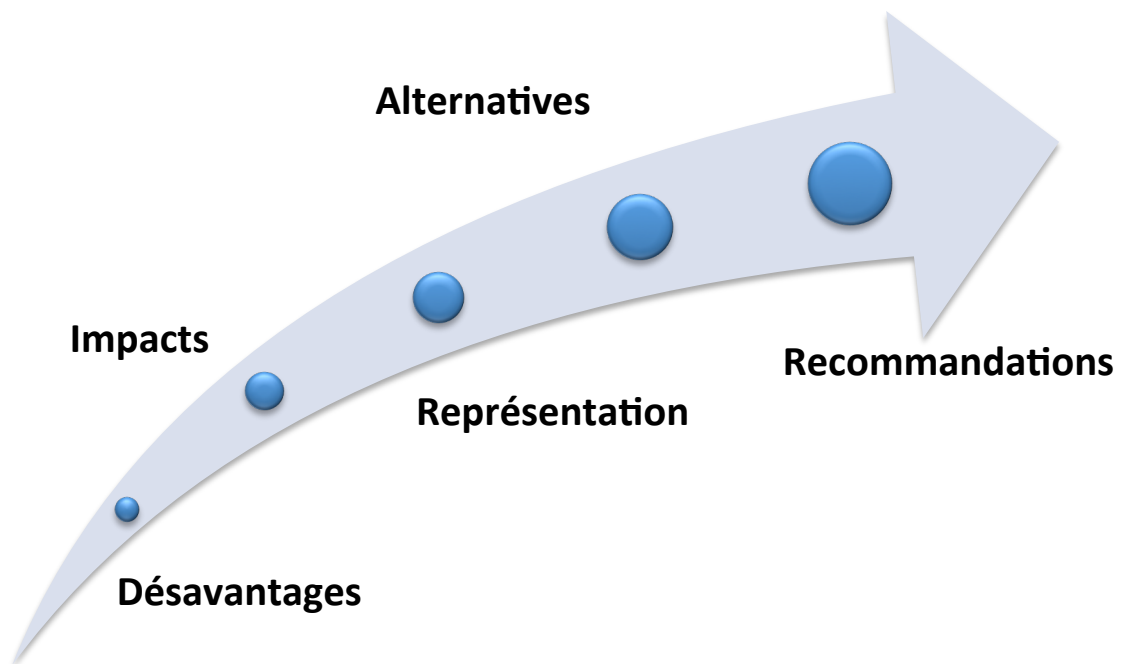


Figure 15 - Représentations des cinq points sur le questionnaire

Les professeurs interviewés ont d'abord explicité les désavantages de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Ils ont ensuite mentionné les différents impacts de ces derniers. Finalement, les professeurs ont souhaité clarifier ce que représente ce questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants avant d'évoquer les alternatives qu'ils y ont trouvées puis émettre quelques recommandations pour l'améliorer. Afin de guider le lecteur, nous illustrons ci-après les cinq (5) points et sous-thèmes respectifs par fréquence et par cas.

Points	Sous-thèmes	Fréquence <sup>62</sup>	Cas <sup>63</sup>
<b>Désavantages</b>	Questions du formulaire obsolètes	5	3
	Formulaire pas flexible	3	2
	Commentaires inappropriés des étudiants	2	1
	Étudiants incompétents pour évaluer l'enseignement des professeurs	3	3
	Corrélation entre notes étudiants et formulaire d'évaluations	3	1
	<b>Désavantages</b>	<b>16</b>	<b>10</b>
<b>Représentation</b>	Formulaire de satisfaction des étudiants	3	2
	Différence_cours obligatoire ou non	4	2
	FE <sup>64</sup> lié au cours	3	2
	N'attends pas de retour sur ses IP dans le FE	1	1
	<b>Représentation</b>	<b>11</b>	<b>7</b>
<b>Impacts</b>	Dépendance des évaluations Promotions	11	4
	Frein à l'innovation pédagogique	4	3
	Obstacle à la relation pédagogique	1	1
	Professeur assujetti à un devoir de séduction	6	3
	Utilisation du FE contre les professeurs	5	2
	Nuisance aux professeurs	3	2
	<b>Impacts</b>	<b>30</b>	<b>15</b>
<b>Alternatives</b>	Préfère les commentaires directs des étudiants	2	2
	Préfère les évaluations informelles	3	2
	Peu importe son statut	3	2
	Ne porte pas d'intérêt au formulaire d'évaluation	2	1
	Utilisation comme feed-back pas comme évaluation de la satisfaction des étudiants	2	2
	<b>Alternatives</b>	<b>12</b>	<b>9</b>
<b>Recommandations</b>	Adapter les questions	1	1
	Des modifications sont tentées depuis longtemps	1	1
	Le participant est représentant des professeurs au GEE	1	1
	Syndicat des professeurs refusé au GEE Groupe d'évaluation de l'enseignement de l'UdeM	1	1
	<b>Recommandation</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

**Tableau XXXI – Liste des 5 points en lien avec l'évaluation de la prestation de l'enseignement**

### *Les désavantages*

Commençons par les désavantages des évaluations de l'enseignement. Les répondants déclarent que le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants est obsolète et expliquent que certaines questions sont mal formulées. Elles incitent à des commentaires inappropriés des étudiants. Une précision est apportée dans le sens où dans d'autres pays, il n'existe pas d'espace spécifiquement réservé à des commentaires.

Et là, ressort la notion de compétence et d'objectivité des étudiants à pouvoir légitimement évaluer l'enseignement des professeurs. Un autre désavantage se dégage, le manque de flexibilité du questionnaire d'évaluation de la prestation de

<sup>62</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>63</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

<sup>64</sup> FE: Formulaire d'évaluation correspond au questionnaire de l'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants.

l'enseignement par les étudiants relativement à l'enseignement des professeurs. Ces affirmations furent confirmées par un professeur qui avait tenté de l'adapter à son enseignement et que l'on a contraint à ne plus reproduire l'expérience.

### *Les impacts*

En second, les professeurs se sont exprimés sur les impacts de ces évaluations de l'enseignement. Ce qu'il semble fondamental de souligner, c'est l'enjeu que confère ce questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants sur la carrière des professeurs. Effectivement, les répondants ont majoritairement expliqué un lien de dépendance entre les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants et le processus de demande de promotion d'agrégation ou de titularisation. Un autre effet de ces questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants est l'utilisation de ce dernier contre les professeurs. Les évaluations de la prestation de l'enseignement des professeurs peuvent même dans certaines circonstances nuire définitivement à leur carrière de professeurs à l'Université de Montréal. Ainsi, cette évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants se confirme être une entrave à l'innovation pédagogique. Il ressort de l'intégration d'innovations pédagogiques que la charge de travail supplémentaire exigée par celle-ci peut déplaire aux étudiants et provoquer une baisse de l'évaluation de l'enseignement. Un des répondants y constate que le questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants contredit la relation pédagogique qui doit s'installer entre l'étudiant et le professeur. Les professeurs se trouvent malgré eux soumis à une obligation de conquête des étudiants.

### *La représentation*

Cela nous amène à la troisième partie pour constater, à l'évidence, que ce questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants ne correspond pas aux attentes des répondants. Un des professeurs s'intéresse à une ambiguïté dans le concept même de la définition du questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants et de son utilisation. Il a pu certes avoir



à sa création toute sa vertu, mais il se résume aujourd'hui à évaluer la seule satisfaction des étudiants.

### *Les alternatives*

L'avant-dernière partie nous permet de présenter les alternatives essayées et discutées par les professeurs qui rappellent l'importance de l'utilisation de cette évaluation comme un feed-back sur leur enseignement. Effectivement, peu importe leur statut, certains se sont résignés et ne portent pas d'intérêt au questionnaire d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants. Ils favorisent les évaluations informelles et les commentaires directs des étudiants.

### *La recommandation*

Alors que le syndicat des professeurs n'a pas été autorisé, selon un des participants, à participer au Groupe d'évaluation de l'enseignement (GEE) de l'Université de Montréal, la dernière partie expose une recommandation émise par les professeurs. N'en déplaise au GEE et malgré les modifications tentées en vain et ce depuis longtemps, les professeurs interviewés insistent sur l'importance d'adapter les questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants avec des questions qui permettraient d'évaluer les pratiques enseignantes qui utilisent des innovations pédagogiques au même titre que les enseignements traditionnels.

Pour conclure, les professeurs interviewés nous ont souligné que certaines questions des questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants ne sont, d'une part, pas adaptées aux professeurs qui innovent ni, d'autre part, pertinentes aux étudiants qui ne possèdent pas forcément les compétences pour y répondre de manière exacte et objective.

Au-delà, nous mettons en lumière, à partir du discours des professeurs, que l'utilisation inappropriée de cette évaluation aux fins détournées de la promotion des professeurs et du contentement étudiant génère l'inadéquation de l'outil d'évaluation avec sa véritable et objective cohérence et qui, selon les répondants, s'apparente plus

à une enquête de satisfaction des étudiants qu'à une valeur d'évaluation réelle de leurs enseignements.

Finalement, cette utilisation des questionnaires d'évaluation de la prestation de l'enseignement par les étudiants des professeurs peut non seulement s'avérer un frein important à l'innovation pédagogique, mais également, sans véritable fondement, anéantir, selon les propos des intervenants, toute une carrière.

Nous pouvons maintenant nous tourner vers à les éléments émergés du discours des professeurs. Il s'agit des caractéristiques de l'innovateur, des échanges entre pairs sur l'innovation pédagogique et de la transférabilité d'une innovation pédagogique d'une culture disciplinaire à une autre.

#### **4.6 L'ÉCHANGE D'INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES**

Maintenant que nous en savons plus sur nos cinq questions de recherche, nous allons à travers cette partie du chapitre 4 aborder les caractéristiques des innovateurs interviewés, explorer les échanges entre les professeurs sur leur innovation pédagogique puis terminer par une investigation sur la question de la transférabilité des innovations pédagogiques d'une discipline à une autre.

##### **4.6.1 Les caractéristiques des innovateurs interviewés**

###### **L'innovateur dans une université fortement engagée en recherche**

Nous avons souhaité explorer les caractéristiques des innovateurs interviewés. Tout au long des entrevues individuelles, les répondants ont activement collaboré et enrichi notre collecte de données. Trente (30) professeurs ont aussi dévoilé des traits et des caractéristiques particulières de leur personnalité dans un contexte d'innovation pédagogique au sein d'une université fortement engagée en recherche.

L'extraction des données collectées lors des entrevues individuelles nous a permis d'articuler notre analyse autour de dix (10) sous-thèmes en lien avec les

caractéristiques des innovateurs interviewés. Là encore, il s'agit des catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) qui reprennent sans modification les discours des participants.

Nous allons maintenant procéder à la présentation et à l'analyse des données, en prenant soin d'assoler des propositions discursives extraites de segments d'entrevues, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Nous opérons la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche. Préliminairement, nous rappelons que nous avons considéré et reconnu comme cadre de référence les sept catégories d'innovateurs pédagogiques de Falchikov (1993): les innovateurs centrés sur l'étudiant, les innovateurs traditionalistes, les innovateurs centrés sur eux-mêmes, les innovateurs sous pression, les innovateurs seniors, les innovateurs professionnels et les innovateurs traditionalistes défensifs. Cette typologie nous a permis d'étayer la construction d'une nouvelle classification, similaire ou presque, à partir de l'interprétation du discours des professeurs interviewés.

Afin de guider le lecteur, nous listons les sous-thèmes par fréquence et par cas dans le tableau ci-après.

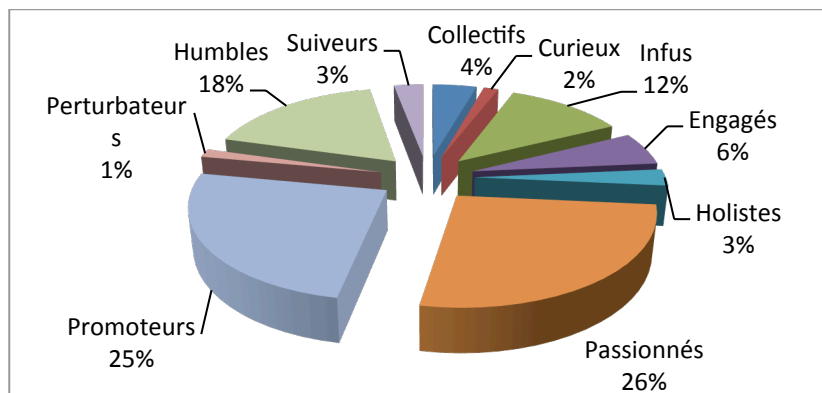
Sous-thèmes	Fréquence <sup>65</sup>	Cas <sup>66</sup>
Collectifs	3	3
Curieux	1	1
Infus	19	8
Engagés	6	4
Holistes	2	2
Passionnés	32	18
Promoteurs	32	17
Perturbateurs	3	1
Humbles	24	12
Suiveurs	3	2

**Tableau XXXII - Liste des caractéristiques des innovateurs par fréquence et cas**

<sup>65</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>66</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la philosophie propre du professeur à l'égard de l'innovation pédagogique pour établir les différentes caractéristiques, toujours extraites du discours des professeurs interviewés. Les résultats qui émergent de notre collecte de données ont permis de catégoriser dix (10) caractéristiques de l'innovateur pédagogique. Nous avons les innovateurs Collaboratifs, les Infus, les Engagés, les Holistes, les Passionnés, les Promoteurs, les Perturbateurs, les Humbles, les Suiveurs et les Curieux. Afin d'en offrir au lecteur une synthèse visuelle, nous illustrons la représentation des caractéristiques de l'innovateur pédagogique par cas dans la figure ci-après.



**Figure 16 - Représentation des caractéristiques de l'innovateur par cas**

Les innovateurs *Collaboratifs* pensent que l'innovation pédagogique est une histoire d'équipe et de collaboration. Selon l'expérience de trois des professeurs interviewés, l'innovation pédagogique n'a de réussite et d'impact que si elle s'effectue avec la collaboration d'autres personnes. Ils ajoutent également que le fait d'être à plusieurs permet de surmonter les obstacles plus facilement en s'entraïdant mutuellement.

Les innovateurs *Infus* estiment que l'innovation pédagogique leur vient naturellement. Le discours de huit répondants explique qu'innover est quelque chose d'inné, qu'ils ont expérimenté très tôt dans leur carrière, mais également dans leur enfance.

Les innovateurs *Engagés* sont les professeurs hautement impliqués dans leur volonté d'innover. Quatre des participants expriment une intentionnalité et une implication extrême dans chacune de leurs innovations pédagogiques.

Les innovateurs *Holistes* conçoivent l'innovation pédagogique avec une vision globale. Deux des participants expliquent l'importance d'envisager l'innovation pédagogique depuis cette perspective. En effet, cela aurait, selon eux, un impact sur le développement et le maintien de l'innovation pédagogique.

Les innovateurs *Passionnés* sont des professeurs enthousiastes par leurs innovations pédagogiques en particulier et leurs enseignements en général. Dix-huit des répondants montrent clairement leur fierté par rapport à leur innovation pédagogique et aiment partager leur passion avec les autres. Ils se disent très impliqués dans l'innovation pédagogique de manière conceptuelle, plus que dans son intégration pratique.

Les innovateurs *Promoteurs* sont les instigateurs de l'innovation pédagogique et promeuvent son développement. Dix-sept participants expliquent qu'il est important d'innover et cherchent à provoquer des situations propices à l'innovation pédagogique tant pour leurs propres enseignements que ceux de leurs pairs.

L'innovateur *Perturbateur* estime qu'il dérange par ses pratiques innovantes d'enseignement. Un des participants dit ressentir de la gêne à cause de la comparaison qui peut être faite entre son enseignement et celui de ses pairs. Il regrette d'être souvent pensé dans son département comme une personne qui perturbe l'habitus du fonctionnement de l'institution.

Les innovateurs *Humbles* ne se reconnaissent pas en tant qu'innovateur. Douze professeurs déclarent innover dans leur enseignement sans pour autant porter le fardeau du nom « innovateur » qui est, selon eux, souvent assimilé à quelque chose d'assez néfaste pour l'environnement dans lequel ils exercent.

Les innovateurs *Suiveurs* s'impliquent dans des innovations initiées par d'autres. Deux des répondants expliquent qu'ils ne sont pas forcément à la source de l'initiative ou n'ont pas la paternité de l'idée d'innover, mais qu'ils trouvent du plaisir à rejoindre les projets d'innovation pédagogique de leurs pairs.

L'innovateur *Curieux* explique que c'est sa propre curiosité qui le pousse à innover. Un des participants exprime un besoin d'expérimentation et de mise à l'essai de pratiques pédagogiques nouvelles pour contenter sa curiosité naturelle.

L'extraction des données du discours des professeurs interviewés montre qu'il est fréquent qu'un professeur, de par sa personnalité, puisse se définir dans plus d'une catégorie. Ainsi, la personnalité d'un innovateur pédagogique varie énormément selon la complexité des caractéristiques qui lui sont propres. La figure ci-après permet au lecteur de visualiser les distinctions entre les répondants que nous avons renommés par des pseudonymes.

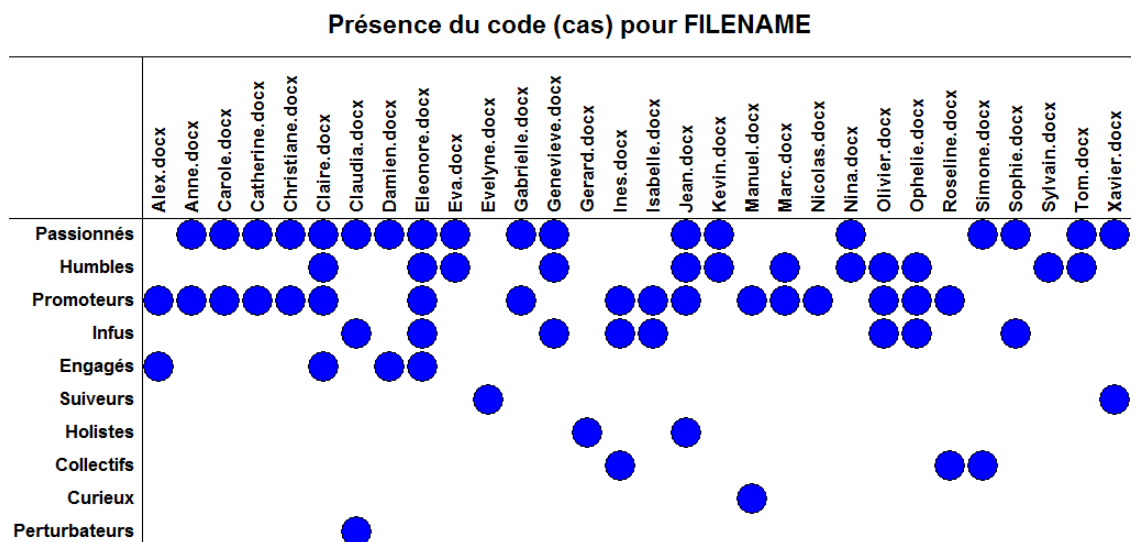


Figure 17 - Caractéristiques de l'innovateur pédagogique par cas

Les caractéristiques *Passionnés*, *Promoteurs* et *Humbles* sont les trois plus présentes en nombre de participants. Un professeur nous a exprimés jusqu'à cinq caractéristiques (Eléonore) alors que d'autres en ont évoqué qu'une seule (Evelyne, Nicolas, Sylvain et Gérard). Dix-huit participants en ont mentionné deux (Alex, Anne, Carole, Catherine, Christiane, Damien, Eva, Gabrielle, Isabelle, Kevin, Nina, Roseline, Manuel, Marc, Sophie, Simone, Tom et Xavier). Cinq professeurs ont avancé trois caractéristiques (Claudia, Geneviève, Inès, Olivier et Ophélie). Finalement deux en ont décrit quatre (Claire et Jean).

### Les innovateurs sous l'angle de la culture disciplinaire

Nous avons précédemment établi une taxonomie des caractéristiques de la philosophie propre au professeur à l'égard de l'innovation pédagogique comme suit : 1). Collaboratifs, 2). Infus, 3). Engagés, 4). Holistes, 5). Passionnés, 6). Promoteurs, 7). Perturbateurs, 8). Humbles, 9). Suiveurs et 10). Curieux. Nous avons également mentionné qu'un professeur, de par sa personnalité, puisse se définir dans plus d'une classe et que la personnalité d'un innovateur pédagogique varie énormément selon la complexité des caractères qui lui sont propres. Suivant le premier chapitre, nous avons retenu la notion de cultures disciplinaires (Kolb, 1981 et Becher, 1989) comme une catégorie analytique en respectant le découpage facultaire existant au sein de l'Université de Montréal et plus précisément la catégorisation des quatre types de disciplines définis par Becher (1989). Il s'agit notamment des sciences Dures-Pures, des sciences Douces-Pures, des sciences Dures-Appiquées et des sciences Douces-Appiquées. Nous présentons maintenant notre analyse depuis cette perspective. Le tableau ci-dessous illustre la présence (en bleu) des différentes caractéristiques des innovateurs interviewés sous l'angle de la culture disciplinaire.

Caractéristiques des innovateurs interviewés	Sciences			
	Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
1). Collaboratifs				
2). Infus				
3). Engagés				
4). Holistes				
5). Passionnés				
6). Promoteurs				
7). Perturbateurs				
8). Humbles				
9). Suiveurs				
10). Curieux				

**Tableau XXXIII - Présence des caractéristiques des innovateurs par culture disciplinaire**

Nous observons que les catégories de disciplines possèdent, selon notre échantillon de professeurs, des caractéristiques communes à toutes. Il s'agit des innovateurs *passionnés*, *promoteurs* et *humbles*. Nous constatons une fois encore que les

participants des sciences Dures-Pures ne montrent aucune singularité. Néanmoins, les caractéristiques de la philosophie propre aux professeurs à l'égard de l'innovation pédagogique pour les sciences Dures-Pures sont les trois caractéristiques communes et *infus*.

Les sciences Douces-Pures comptent des innovateurs dont les caractéristiques reprennent les trois communes et se complètent par *engagés* et *holistes*. Du côté des sciences Dures-Appiquées, aux trois caractéristiques communes s'ajoutent *infus*, *engagés* et se singularisent par *collaboratifs*, *curieux* et *suiveurs*. Les sciences Douces-Appiquées pour leur part, reprennent en plus des trois caractéristiques communes, *infus*, *holistes*, *engagés* et se distinguent par *perturbateurs*.

Nous remarquons que les professeurs participants des sciences pures comptent une moins grande diversité de caractéristiques que les sciences appliquées. Nous relevons également que les sciences appliquées se distinguent des sciences pures avec des singularités. Ainsi, quelques différences entre les caractéristiques des innovateurs pédagogiques et les catégories de disciplines coexistent.

#### **4.6.2 Les échanges entre pairs sur les innovations pédagogiques**

Maintenant que nous avons identifié, décrit et analysé les innovateurs participant à notre recherche, nous cherchons à cerner les échanges entre les professeurs en regard de l'innovation pédagogique dans le contexte d'une université fortement engagée en recherche,

L'extraction des données lors des entrevues individuelles des trente-deux entrevues individuelles nous a permis d'articuler notre analyse autour de vingt-deux (22) sous-thèmes en lien avec les échanges entre pairs sur l'innovation pédagogique des professeurs interviewés. Pour rappel, ce sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) soit celles qui reprennent sans modification les discours des participants comme nous l'avons explicitée préalablement au chapitre 2. Nous poursuivons par la présentation et l'analyse des données, en alternant des propositions discursives tirées de segments d'entrevues, des références à la



littérature et des éléments de notre propre interprétation. Nous procédons à une reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche. Afin d'orienter le lecteur, nous listons les sous-thèmes par fréquences et cas, dans le tableau ci-après.

Sous-thèmes	Fréquence <sup>67</sup>	Cas <sup>68</sup>
À participer à une recherche	1	1
Ancien groupe de consultation CEFES	3	2
Apprentissage	1	1
Au niveau du département	3	2
Au sein de l'équipe	3	3
Congrès de pédagogie de la matière	2	1
Doctorants ou post-doctorants	1	1
Échanges formels avec les collègues	19	8
Échanges informels avec les collègues	39	15
Entre innovateurs seulement	4	4
Étendu à d'autres facultés	2	2
Fait partie de mon travail de professeur	2	1
Informel avec la direction	3	1
Intéressant	6	4
Mentorat souhaité	1	1
Pudeur de parler de son enseignement	9	7
Rares demandes	2	2
Référence à	16	7
Reprise	29	11
Reprise d'une autre uni	3	2
Se laisse observer	1	1
Souhaité	4	3

**Tableau XXXIV –Liste des sous-thèmes en liens avec les échanges entre pairs par fréquences et cas**

Quinze professeurs évoquent des *Échanges informels avec leurs collègues* en regard de leurs innovations pédagogiques. Un répondant témoigne : « *Donc souvent, avant de tester des choses ou pendant que je les teste, je le partage avec des collègues (cas 1)* ».

Les propos de quatre participants exposent des échanges *Entre innovateurs seulement*, comme l'un d'eux le partage : « *Il y en a qui n'ont pas la passion, ça, c'est*

<sup>67</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>68</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

*clair. Heureusement, dans mon département il y a beaucoup de passionnés, donc c'est fantastique (cas 22) ».*

Les professeurs interviewés font souvent *Référence* à leurs collègues, pour sept d'entre eux et onze répondants mentionnent aussi avoir repris les innovations pédagogiques utilisées par leurs pairs (*Reprise*) ce qui est en exemple confirmé ici : « *C'est là aussi que j'ai découvert des approches d'autres personnes que je pouvais adapter à ma matière (cas 3) ».*

Huit professeurs indiquent organiser aussi des rencontres formelles entre collègues (*Échanges formels avec les collègues*) et quatre répondants trouvent *Intéressant* d'échanger sur ce thème qu'un d'entre eux partage ainsi : « *Il y a facilement quinze profs que j'appellerais des leaders pédagogiques, ici à la faculté, avec qui il y a des échanges continus, qui s'intéressent aux innovations (cas 14) ».*

Les propos d'un participant mentionnent des échanges *Informels avec la direction* ou même deux autres déclarent qu'ils s'étendent à d'autres facultés (*Etendu à d'autres facultés*). L'extrait suivant le confirme :

*« Pas juste en éducation, en médecine, en architecture, en aménagement, en n'importe quoi. Parce que je trouve que l'innovation pédagogique il y a quelque chose qui est rassembleur quand on a des rencontres avec des personnes des autres départements. Qui fait que, on les reconnaît à leur façon d'être en projet. Hein, qu'est-ce qu'on dit on est des personnes qui ont de visions, qui ont des projets et ont toujours des projets-là (cas 17) ».*

Trois professeurs confirment leur désir d'échanges sur les innovations pédagogiques. Un répondant exprime : « *Ce serait le fun de voir d'autres gens autour de nous prendre nos idées ou d'autres idées et innover. Euh, je pense qu'ils le font, c'est peut-être plus qu'on partage pas assez (cas 11) ».*

Deux participants expliquent que ces échanges peuvent se dérouler *Au niveau du département* et avoir lieu, selon un professeur, à l'occasion d'une participation à une recherche (*À participer à une recherche*). Pour trois répondants, l'échange s'établit *Au sein d'une équipe* de travail, et, finalement, pour un dernier intervenant, il peut se dérouler entre *Doctorants ou stagiaires postdoctoraux*.

Un des professeurs interviewés estime que cet échange fait partie intégrante de son travail (*Fait partie de mon travail de professeur*). Deux participants se remémorent l'*Ancien groupe de consultation du CEFES* comme un lieu d'échange et un répondant mentionne les congrès de pédagogie spécifique à leur discipline comme lieux opportuns et propices aux échanges (*Congrès de pédagogie de la matière*).

Sept professeurs rappellent néanmoins une certaine pudeur générale des professeurs à parler de leurs enseignements (*Pudeur de parler de son enseignement*) comme simplement de la sorte : « *On échange, mais je ne peux pas dire que je sois au courant de ce qu'ils font, pas plus qu'ils viennent dans ma classe. On n'en parle pas beaucoup* (cas 19) ».

Le discours de deux professeurs précise ensuite qu'ils ont de *Rares demandes* d'échanges venant de leurs pairs tandis qu'un participant suggère qu'un mentorat soit mis en place pour les professeurs qui souhaitent innover pour la première fois (*Mentorat souhaité*).

Pour conclure, nous notons qu'un participant explique s'être laissé observer par des collègues afin d'obtenir des commentaires, des critiques constructives pour améliorer son enseignement.

## **Synthèse analytique**

### *Les échanges entre pairs sous l'angle de la culture disciplinaire*

Nous avons préalablement extrait des données du discours des trente-deux professeurs interviewés, vingt-deux (22) sous-thèmes en lien avec le concept de l'innovation pédagogique.

Au premier chapitre, nous avons retenu la notion de cultures disciplinaires (Kolb, 1981 et Becher, 1989) pour catégorie analytique en respectant le découpage facultaire existant au sein de l'Université de Montréal et plus précisément la catégorisation des quatre types de disciplines définis par Becher (1989). Il s'agit notamment des

sciences Dures-Pures, des sciences Douces-Pures, des sciences Dures-Appliquées et des sciences Douces-Appliquées. Nous présentons maintenant notre analyse depuis cette perspective.

Nous avons questionné les données extraites du discours des répondants sur la possible présence d'échanges entre les professeurs en regard de leurs innovations pédagogiques et nous proposons dans le tableau ci-après de les visualiser en bleu.

Les échanges entre les professeurs sur leurs innovations pédagogiques	Sciences			
	Douces-Appliquées (soft-applied)	Dures-Appliquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Échanges informels collègues				
Entre innovateurs seulement				
Échanges formelles collègues Intéressant				
Informels avec la direction Étendu à d'autres facultés				
Souhaités				
Au niveau du département À participé à une recherche Au sein d'une équipe Doctorants ou post-doctorants				
Fait partie de mon travail de professeur				
Ancien groupe de consultation CEFES Au sein équipe de travail Au niveau du département Congrès de pédagogie à la matière				
Pudeur de parler de son enseignement				

**Tableau XXXV - Échanges entre pairs par culture disciplinaire**

En un consensus, toutes les catégories des disciplines nous affirment procéder à des échanges informels avec leurs collègues. Nous avons également remarqué des échanges entre innovateurs pour chacune des catégories. Les professeurs interviewés font souvent référence à leurs collègues et mentionnent aussi avoir repris les innovations pédagogiques utilisées par leurs pairs. Nous pouvons y percevoir une notion de transférabilité que nous abordons au point suivant.

Des répondants des sciences Douces-Appliquées, Dures-Appliquées et Douces-Pures organisent aussi des rencontres formelles entre collègues et trouvent

intéressant d'échanger sur ce thème. Les sciences Douces-Appiquées évoquent des échanges informels avec leur direction ou même certains qui s'étendent à d'autres facultés. Les sciences Douces-Appiquées, Dures-Appiquées et Dures-Pures ont confirmé leur désir d'échanges sur les innovations pédagogiques.

Pour les professeurs interviewés en sciences Douces-Appiquées, ces échanges peuvent se dérouler au niveau du département et avoir lieu à l'occasion d'une participation à une recherche, au sein d'une équipe de travail et se dérouler entre doctorants ou stagiaires postdoctoraux.

Les sciences Douces-Appiquées estiment que cet échange fait partie intégrante de leur travail. Les professeurs interviewés dans les sciences Dures-Appiquées se remémorent l'ancien groupe de consultation du CEFES et précisent des échanges au sein d'équipe de travail et au niveau du département et mentionnent les congrès de pédagogie spécifique à leur matière comme lieux opportuns et propices aux échanges.

Les répondants des sciences Douces-Appiquées, Douces-Pures et Dures-Pures rappellent néanmoins une certaine pudeur générale des professeurs à parler de leurs enseignements.

Maintenant que nous avons analysé les échanges entre les professeurs sur leurs innovations pédagogiques, nous nous intéressons à la transférabilité de ces dernières.

#### **4.6.3 La question de la transférabilité des innovations pédagogiques entre cultures disciplinaires**

Lors des trente-deux entrevues individuelles, le thème inattendu de la transférabilité est apparu dans le discours des professeurs interviewés. En effet, certains professeurs confirment la transférabilité des innovations pédagogiques entre les disciplines alors que d'autres évoquent l'impossibilité de transférabilité ou encore

s'interrogent. Les résultats paradoxaux collectés lors des entrevues individuelles nous ont paru insuffisants et ont suscité notre curiosité et intérêt.

L'extraction des données de l'entretien de groupe des cinq participants nous a permis d'articuler notre analyse autour de dix (10) sous-thèmes en lien avec la transférabilité des innovations pédagogiques d'une discipline à une autre selon les professeurs interviewés. Pour rappel, ce sont les catégories substantives (Glaser et Strauss, 1967) soit celles qui reprennent sans modification les discours des participants comme nous l'avons explicitée préalablement au chapitre 2.

Nous passons maintenant à la présentation et à l'analyse des données, en alternant des propositions discursives tirées de segments d'entrevues, des références à la littérature et des éléments de notre propre interprétation. Il s'agit ici de la reconstruction ordonnée du discours des professeurs toujours en consonance avec nos questions de recherche. Afin de guider le lecteur, nous listons les deux thèmes qui ont émergé de l'entretien de groupe, la *Conception de l'interdisciplinarité* et la *Transférabilité des innovations pédagogiques*, avec leurs dix sous-thèmes respectifs par fréquence et cas, dans le tableau ci-après.

Thèmes	Sous-thèmes	Fréquence <sup>69</sup>	Cas <sup>70</sup>
Conception de l'interdisciplinarité	Complexité de l'interdisciplinarité	4	2
Conception de l'interdisciplinarité	Impossible, ne fonctionne pas	3	2
Conception de l'interdisciplinarité	Nécessité de maturité épistémologique supplémentaire	11	3
Conception de l'interdisciplinarité	Idéal	2	2
Transférabilité des innovations pédagogiques	Difficulté dans la pratique avec les disciplines sciences pures	1	1
Transférabilité des innovations pédagogiques	Les techniques pédagogiques sont transférables	5	3
Transférabilité des innovations pédagogiques	Pas transférable à cause de la grandeur du groupe	2	1
Transférabilité des innovations pédagogiques	Pas transférable à cause des besoins des étudiants	3	1
Transférabilité des innovations pédagogiques	Surprendre les étudiants est transférable	5	2
Transférabilité des innovations pédagogiques	Transférable ce qui est en lien avec la nature intrinsèque de l'humain	4	3

**Tableau XXXVI - Liste des thèmes sur la Conception de l'interdisciplinarité et la transférabilité**

<sup>69</sup> La fréquence représente le nombre de segments codés en lien avec le sous-thème.

<sup>70</sup> Un cas est un professeur interviewé, participant à notre recherche. Cette colonne représente ici le nombre de cas (professeurs) qui possèdent un ou plusieurs segments codés par sous-thème.

Les propos de deux participants soulignent la *Complexité de l'interdisciplinarité* en l'expliquant par les mots suivants : « *Quand on est à l'intérieur des sciences sociales, ça peut aller. Quand on est à l'intérieur des sciences appliquées, ça peut aller. Mais quand on commence à faire de la transférabilité dans des paradigmes complètement différents... (cas EG2) ».*

Deux professeurs pensent même que la transférabilité n'est pas possible (*Impossible, ne fonctionne pas*) et un d'eux s'exclame : « *C'est pour ça que je suis contre l'interdisciplinarité ; ça ne marche pas! C'est nécessaire, mais c'est un constat (cas EG2) ».*

Après une discussion, trois professeurs ont de manière consensuelle exprimé la nécessité d'une maturité épistémologique supplémentaire avant de prétendre à l'interdisciplinarité (*Nécessité de maturité épistémologique supplémentaire*). Cet extrait illustre le consensus opéré dans l'échange : « *Je suis très content de votre réponse, parce que ça montre que pour parler de transférabilité, il faut d'abord avoir une maturité épistémologique supplémentaire, puis d'approcher nos disciplines, nos secteurs comme des cultures (cas EG5) ».*

Deux personnes expliquent concevoir l'interdisciplinarité, avant tout, comme un idéal. Une d'elles s'exprime en ces mots : « *Cela ne veut pas dire que ce n'est pas souhaitable comme idéal. C'est une vertu, une éthique (cas EG5) ».*

Le témoignage d'un des professeurs ci-dessous met en lumière la question de la mise en pratique lorsqu'une innovation pédagogique est reprise d'une autre discipline (*Difficulté dans la pratique avec les disciplines sciences pures*) :

« *à ce niveau-là, je suis peut-être la seule, mais je ne vois que des problèmes quand j'essaie de mettre ça en pratique. On a l'impression que les outils sont transférables, que c'est facile à transférer, mais moi actuellement, le grand point d'interrogation dans la recherche d'outils, et les obstacles, c'est toujours face justement à mes collègues du continent des sciences pures (cas 5) »*

Selon trois professeurs, les techniques pédagogiques seraient transférables d'une discipline à l'autre (*Les techniques pédagogiques sont transférables*). Les échanges

de l'entretien de groupe permettent à un participant de constater ce qui suit :  
« *Pourtant là, on a appris des trucs de classes de 250, utilisés en sociologie, qui pourraient être transférables en médecine (cas EG2)* ».

Trois participants constatent que lors de l'échange qui a eu lieu à l'occasion de l'entretien de groupe, ils pensaient, en écoutant les autres répondants, à ce qu'ils pourraient intégrer dans leur propre enseignement et précisent qu'à la réflexion une innovation pédagogique est transférable si elle possède un lien avec l'humain (*Transférable ce qui est en lien avec la nature intrinsèque de l'humain*). L'un d'eux explicite :

« *Ce que je dirais sur la transférabilité : en vous écoutant, je me suis dit à plusieurs reprises : C'est intéressant, je pourrais en prendre un peu et intégrer ça dans ma... Et tout ce que je vois que je pourrais intégrer, c'est quand ça a un lien avec l'humain (cas EG3)* ».

Dans cette même perspective, deux professeurs confirment que Surprendre les étudiants s'avère transférable (*Surprendre les étudiants est transférable*) alors qu'un participant pense qu'une innovation pédagogique ne l'est pas à cause des besoins différents des étudiants (*Pas transférable à cause des besoins des étudiants*). Un dernier explique que c'est la grandeur du groupe d'étudiants qui s'imposent comme obstacle à la transférabilité (*Pas transférable à cause de la grandeur du groupe*).

## **Synthèse analytique**

### *La transférabilité des innovations pédagogiques sous l'angle de la culture disciplinaire*

Nous avons préalablement extrait des données du discours des trente-deux professeurs interviewés, dix (10) sous-thèmes en lien avec le concept de l'innovation pédagogique. Comme nous avons retenu la notion de cultures disciplinaires (Kolb, 1981 et Becher, 1989) pour catégorie analytique, nous présentons maintenant notre analyse selon les catégories des sciences Dures-Pures, des sciences Douces-Pures, des sciences Dures-Appliquées et des sciences Douces-Appliquées. Nous avons questionné les données extraites du discours des répondants sur la transférabilité des innovations pédagogiques d'une culture à une autre et nous proposons dans le tableau ci-après de les visualiser en bleu.



Thèmes	Sous-thèmes	Sciences			
		Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Conception de l'interdisciplinarité	Complexité de l'interdisciplinarité				
	Impossible, ne fonctionne pas				
	Nécessité de maturité épistémologique supplémentaire				
	Difficulté de la pratique avec les disciplines des sciences pures				
	Idéal				

**Tableau XXXVII - Conception de l'interdisciplinarité**

Les répondants des sciences Dures-Pures et des sciences Douces-Appiquées ont souligné la complexité de l'interdisciplinarité. Ceux des sciences Dures-Pures et Douces-Pures ont a priori indiqué qu'elle n'est pas possible.

Après une discussion, les professeurs des sciences Dures-Pures, Douces-Pures et Douces-Appiquées ont de manière consensuelle exprimé la nécessité d'une maturité épistémologique supplémentaire avant de prétendre à l'interdisciplinarité.

Les personnes des sciences Dures-Pures et Douces-Appiquées ont précisé concevoir l'interdisciplinarité, avant tout, comme un idéal. Nous remarquons que le répondant des sciences Dures-Appiquées ne s'est pas exprimé sur le thème de l'interdisciplinarité.

Thèmes	Sous-thèmes	Sciences			
		Douces-Appiquées (soft-applied)	Dures-Appiquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Transférabilité des Innovations pédagogiques	Les techniques pédagogiques sont transférables				
	Transférable ce qui est en lien avec la nature intrinsèque de l'humain				
	Surprendre les étudiants est transférable				
	Pas transférable à cause de la grandeur du groupe				
	Pas transférable à cause des besoins des étudiants				

**Tableau XXXVIII - Conception de la transférabilité**

Nous avons approfondi ce questionnement lors d'un entretien de groupe. Selon les professeurs appartenant aux sciences Dures-Pures et Douces-Appiquées, les techniques pédagogiques semblent transférables. Les sciences Dures-Appiquées les rejoignent afin de préciser qu'est transférable ce qui possède un lien intrinsèque avec l'humain.

Surprendre les étudiants s'avère pour les sciences Dures-Pures et Douces-Pures transférables alors que les besoins étudiants, selon les sciences Douces-Appiquées, et la grandeur du groupe d'étudiants, selon les sciences Dures-Pures, s'imposent comme obstacle à la transférabilité.

Nous pouvons conclure que selon les participants à l'entretien de groupe, certaines innovations pédagogiques semblent être transférables et que les aspects pratiques ou les besoins des étudiants seraient susceptibles de les empêcher.

### **PARTIE III. SOMMAIRE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

## **Introduction**

Les résultats issus de la recherche ont été analysés à la partie II du document et invitent à présent à une interprétation des résultats. La partie III a pour objet la synthèse et l'interprétation des résultats et comprend un chapitre unique et la conclusion générale de la thèse.

Le cinquième chapitre se divise en deux parties et présente, premièrement, une mise en lumière des innovations pédagogiques communes à plusieurs disciplines. Ensuite, il invite à l'exploration des différents paramètres qui constituent une innovation pédagogique qui émergent de la synthèse et de l'interprétation de l'analyse du discours des professeurs interviewés.

La première partie s'applique à faire ressortir les innovations pédagogiques mentionnées par au moins un professeur d'une des quatre catégorisations de Becher (1989), puis élargit l'interprétation des résultats en regard des effets des axes Dure-Douce et Pure-Appliquée.

La seconde partie commence par résumer les paramètres, déjà révélés par de précédentes recherches, qui influencent la construction d'une innovation pédagogique et que nous avons retrouvés dans nos résultats. Précisément, il s'agit de l'engagement de l'étudiant (Bédard et Béchar, 2009), de la culture disciplinaire (Donald, 2002) et de la culture institutionnelle (Hannan et Silver, 2000). Ensuite, elle introduit les cinq nouveaux paramètres qui paraissent influencer la construction d'une innovation pédagogique. Il s'agirait de la conception d'apprentissage du professeur, de la conception d'enseignement du professeur, de la présence de l'expertise en enseignement à l'Université de Montréal, de l'étudiant comme co-constructeur de l'innovation pédagogique et, enfin, de l'utilisation de la réalité du monde extérieur. Pour clore cette seconde partie du cinquième chapitre, nous proposons un modèle des paramètres qui pourraient constituer une innovation pédagogique.

Finalement, en conclusion générale, nous présentons des pistes de recherches et explicitons les limites de notre recherche.

## CHAPITRE 5 : LES PARAMÈTRES ÉMERGEANTS

### 5.1 MISE EN LUMIÈRE DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES COMMUNES À PLUSIEURS DISCIPLINES

Nous pouvons constater que les professeurs interviewés ont énoncé, partagé, l'existence de nombreuses innovations pédagogiques issues de domaines très diversifiés qui mettent en lumière l'ingéniosité et la créativité du corps enseignant.

Nous nous sommes rendu compte que le concept de l'innovation pédagogique varie sensiblement d'une culture disciplinaire à une autre. En d'autres mots, tous les professeurs ont une conception assez similaire, avec quelques légères différences.

Il ressort également des résultats des données extraites du discours des professeurs que la mixité des innovations pédagogiques s'applique souvent dans un cours, au sein même d'une activité pédagogique et quelques fois dans un programme. Ce qui veut dire qu'un professeur peut utiliser simultanément deux types d'innovation pédagogique dans une même activité éducative.

Ceci dit, nous allons maintenant mettre en lumière les innovations pédagogiques communes à plusieurs disciplines. Cependant, en raison du caractère exploratoire de cette recherche, nous ne prétendons pas pouvoir nous exprimer sur les innovations pédagogiques absentes ni confirmer qu'elles soient ou pas utilisées par les professeurs de l'Université de Montréal.

Néanmoins, nous sommes en mesure d'identifier certaines innovations pédagogiques qui semblent communes à toutes les disciplines ou particulières à deux ou trois seulement. Afin de guider le lecteur dans cette analyse, nous l'avons illustré dans le tableau ci-après, la présence (en bleu) et l'absence (en blanc).

Innovations pédagogiques liées à / aux	Description	Sciences			
		Douces-Appliquées (soft-applied)	Dures-Appliquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
<b>COMMUNES AUX 4 CATÉGORIES</b>					
La conception d'enseignement	S'ancrer à partir de l'étudiant				
Approches pédagogiques	Approche par problèmes				
L'intervention de soutien	Coopération				
La professionnalisation	Colloques scientifiques				
La professionnalisation	Faire appel à la réalité du monde du travail				
<b>COMMUNES À 3 CATÉGORIES</b>					
La conception d'enseignement	Surprendre				
Approches pédagogiques	Approche par projet				
Approches pédagogiques	Approche réflexive				
Outils	Capsules vidéo				
Outils	Cours en ligne				
Outils	Diapositives				
Outils	Rencontre individuelle / groupe				
L'interdisciplinarité	Interdisciplinarité				
La professionnalisation	Articles scientifiques				
La professionnalisation	Simulation				
<b>COMMUNES À 2 CATÉGORIES</b>					
La conception d'enseignement	Apprendre à apprendre				
La conception d'enseignement	Présence en classe continue				
Approches pédagogiques	Approche par compétences				
Approches pédagogiques	Approche par programme				
Outils	Base de données Web				
Outils	Cartes conceptuelles				
Outils	Manuel pédagogique québécois				
Outils	PowerPoint				
Outils	Télévotants				
Interventions de soutien	Encadrement des étudiants				
Interventions de soutien	Rétroaction				
Interculturalité	Programmes mixtes				
La professionnalisation	Jeux de rôles				
La professionnalisation	Pratique				

**Tableau XXXIX - Liste des innovations pédagogiques communes aux catégories de Becher (1989)**

Nous observons un total de vingt-neuf (29) innovations pédagogiques communes à deux, trois ou quatre catégories de Becher (1989). Plus en détail, les résultats de nos analyses nous autorisent à lister les cinq (5) innovations pédagogiques communes aux quatre cultures disciplinaires de Becher (1989). Il s'agit, premièrement, des innovations pédagogiques liées à la conception de l'enseignement des professeurs, s'ancrer à partir des étudiants. Ensuite, il est question des innovations pédagogiques liées à une approche pédagogique, l'approche par problèmes. En troisième, s'identifient les innovations pédagogiques liées à une intervention de soutien, la coopération, puis s'imposent respectivement en quatrième et cinquième positions, les innovations liées à la professionnalisation, soit les colloques scientifiques et faire appel à la réalité du monde du travail. Par conséquent, aucune des innovations pédagogiques liées aux outils, à l'interdisciplinarité et à l'interculturalité n'apparaît dans les quatre catégorisations des cultures disciplinaires de Becher (1989).

Corollairement, les innovations pédagogiques communes à trois disciplines se répartissent d'une part dans un groupe formé par les sciences Dures-Appiquées, Douces-Pures et Dures-Pures avec l'approche par projet, les capsules vidéo, les diapositives et les rencontres individuelles ou de groupe. D'autre part, un ensemble se compose des sciences Douces-Appiquées Dures-Appiquées et Douces-Pures avec l'approche réflexive, les cours en lignes, l'interdisciplinarité et la simulation. Finalement, surprendre est commun aux sciences Douces-Appiquées, Douces-Pures et Dures-Pures et simulation aux sciences Douces-Appiquées, Dures-Appiquées et Douces-Pures.

En regard des innovations pédagogiques communes à deux disciplines, elles se distribuent premièrement d'un groupement formé par les sciences Douces-Appiquées et Dures-Appiquées avec l'approche par compétences, l'approche par programme, les bases de données Web et les programmes mixtes. Ensuite, d'un ensemble impliquant les sciences Douces-Pures et Dures-Pures avec apprendre à apprendre, la présence en classe continue et le PowerPoint. Enfin, nous relevons le rassemblement des sciences Douces-Appiquées et Douces-Pures pour le manuel pédagogique québécois et la rétroaction. Les cartes conceptuelles sont communes aux sciences

Dures-Appliquées et aux sciences Dures-Pures et l'encadrement des étudiants présent dans les sciences Douces-Appliquées et les sciences Dures-Pures.

La répartition du nombre de récurrences par couple des innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal, illustrée par le tableau XI ci-après, nous permet de dévoiler que les professeurs interviewés dans les sciences Douces-Pures et les sciences Dures-Appliquées de notre recherche partagent le plus grand nombre d'innovations pédagogiques. À l'opposé, les professeurs des sciences Douces-Pures et Douces-Appliquées s'investissent conjointement le moins dans des innovations pédagogiques similaires.

Sciences	Douces-Appliquées (soft-applied)	Dures-Appliquées (hard-applied)	Douces-Pures (soft-pure)	Dures-Pures (hard-pure)
Douces-Appliquées (soft-applied)		14	7	8
Dures-Appliquées (hard-applied)	14		16	11
Douces-Pures (soft-pure)	7	16		13
Dures-Pures (hard-pure)	8	11	13	

Tableau XL - Nombre de récurrences par couples selon Becher (1989)

### Les effets des axes Dure-Douce et Pure-Appliquée sur le choix des innovations pédagogiques

Nous avons souhaité analyser les résultats par rapport aux dimensions des sciences reprises par Becher (1989) pour établir sa taxonomie de la culture disciplinaire. Il s'agit des deux axes : Dure versus Douce et Pure versus Appliquée.



Les innovations pédagogiques liées à la conception de l'enseignement montrent des résultats identiques pour les sciences Douces-Pures et Dures-Pures. En outre, les sciences Douces-Applicées et Dures-Applicées, bien que différentes, sont relativement proches. De la sorte, cette observation suggère que l'origine des innovations pédagogiques pourrait être en rapport avec la conception de l'enseignement du professeur préalablement soulignée par notre analyse.

Encore, nous pourrions émettre l'hypothèse, avec pour preuve l'opposition des résultats entre les sciences pures et les sciences appliquées, que cet axe posséderait une influence sur les types d'innovations pédagogiques utilisées par les professeurs interviewés à l'Université de Montréal. Conformément, les innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques exposent des résultats analogues avec une dichotomie entre les sciences (Douce et Dure) Pures et les sciences (Douce et Dure) Applicées. Cette constatation semble conforter notre hypothèse.

Les autres types d'innovations pédagogiques ne présentent pas cette caractéristique qui demeure particulière aux seules innovations pédagogiques liées à la conception de l'enseignement des professeurs ainsi qu'à celles en lien avec les approches pédagogiques. Il nous paraît crucial de remarquer que les innovations pédagogiques liées à la conception de l'enseignement des professeurs et les innovations pédagogiques liées aux approches pédagogiques paraissent être en relation avec la perspective conceptuelle de l'innovation pédagogique choisie. En d'autres mots, cela répondrait à la question : « Comment vais-je innover ? »

Les innovations pédagogiques liées aux outils, aux interventions de soutien, à l'interdisciplinarité, à l'interculturalité et à la professionnalisation semblent être en rapport à l'application de l'innovation pédagogique et impliquent qu'elles soient toutes considérées comme un outil. Autrement dit, il s'agit de la réflexion : « à l'aide de quoi vais-je innover ? »

Précisément et afin d'approfondir notre réflexion sur l'axe des dimensions sciences Pures versus Applicées, revenons aux résultats des nombres de récurrences par

couple analysés au point précédent et qui exposent les couples sciences Douces-Pures et Douces-Applicées (16), sciences Douces-Applicées et Dures-Applicées (14) et Dures-Pures et Douces-Pures (13). Nous remarquons que les deux premiers couples ont un dénominateur commun la dimension « appliquée » et que le dernier possède le même dénominateur, Sciences pures. Ainsi, nous pouvons dans les limites qu'offre notre recherche, émettre l'hypothèse que l'axe des dimensions sciences Pures versus Applicées posséderait une influence sur les innovations pédagogiques.

Étant donné que la dimension appliquée apparaît dans les deux premiers couples les plus représentés, nous souhaitons souligner l'importance que semble avoir l'environnement extérieur sur les innovations pédagogiques. Ainsi, le rapport de la discipline à l'innovation pourrait être un critère déterminant à son implication dans l'intégration des innovations pédagogiques dans l'enseignement.

Pour conclure, nous notons que les cartes conceptuelles sont communes aux sciences Dures-Applicées et aux sciences Dures-Pures, nous prenons acte que l'axe des dimensions sciences Dures versus Douces ne semble avoir d'impact, de manière évidente, que sur le type d'innovation pédagogique carte conceptuelle avec pour point commun la structuration de la recherche.

## **5.2 LES PARAMÈTRES QUI CONSTITUENT UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE**

### **5.2.1 Les paramètres déjà connus qui influent sur la construction d'une innovation pédagogique**

L'analyse et la discussion des résultats en partie II de cette thèse, nous ont permis de retrouver trois (3) paramètres qui constituent une innovation pédagogique, préalablement mis en lumière par de précédentes recherches. Commençons par entériner les connaissances préalables que nous avons conformément constatées.

Il existe trois paramètres qui avaient été relevés précédemment. Il s'agit notamment de l'engagement de l'étudiant (Bédard et Béchar, 2009), de la culture disciplinaire (Donald, 2002) et de la culture institutionnelle (Hannan et Silver, 2000).

Sans équivoque, les innovations pédagogiques impliquent que les étudiants soient actifs dans leur apprentissage et leur demandent donc un engagement que Bédard et Béchar (2009) ont abordé dans le cadre de l'intégration d'une innovation pédagogique dans le curriculum. Pour mémoire, selon les auteurs, trois caractéristiques permettent l'innovation pédagogique dans le curriculum : 1.) l'épistémologie disciplinaire, 2.) l'engagement étudiant et 3.) la culture institutionnelle. Les résultats de notre recherche confirment l'importance fondamentale de l'engagement des étudiants. Ces derniers doivent non seulement être actifs pendant les cours, mais principalement travailler davantage que ce dont les cours enseignés de manière traditionnelle ne les avaient habitués.

Ensuite, les résultats de notre recherche montrent que certaines innovations pédagogiques sont communes à toutes les disciplines et que d'autres sont particulières à deux ou trois catégories de discipline de Becher (1989). Nous pouvons, dans les limites qu'offre notre recherche, émettre l'hypothèse que l'axe des dimensions sciences Pures versus Appliquées possède une influence sur les innovations pédagogiques. Constatant que la dimension Appliquée apparaît dans les deux premiers couples les plus représentés, nous soulignons l'importance de l'environnement extérieur sur les innovations pédagogiques. Par conséquent, nous insistons sur le rapport de la discipline à l'innovation qui semble être un critère déterminant à son implication dans l'intégration des innovations pédagogiques dans l'enseignement. La culture disciplinaire peut donc se révéler positive dans l'innovation pédagogique comme le mentionnait déjà Donald (2002) en précisant que cela se vérifie lorsque le développement intellectuel des étudiants demeure une priorité.

Subséquent, nos résultats confirment également que l'orientation de la politique éducative de l'établissement universitaire dans lequel enseigne le professeur influence considérablement sur le développement d'innovations pédagogiques (Hannan et Silver, 2000). Le soutien à l'innovation pédagogique, qu'il soit financier, spécialisé,

institutionnel, en ressources humaines ou techniques, est patiemment attendu par les innovateurs. Tout particulièrement, le soutien institutionnel ressort comme un pilier fondamental en la matière. Néanmoins, son absence a malheureusement été constatée et se trouve renforcée par notre analyse qui met en évidence que l'institution universitaire semble promouvoir les seules innovations pédagogiques, qui lui permettent un rayonnement, si possible international, et les innovations technologiques, au détriment des innovations pédagogiques.

### **5.2.2 Les nouveaux paramètres qui influent sur la construction d'une innovation pédagogique**

De l'analyse et la discussion des résultats nous avons également dégagé cinq (5) nouveaux paramètres que nous explicitons ensuite en détail. Elles nous ont permis prendre conscience que les facteurs qui définissent la manière dont l'enseignant universitaire construit l'innovation pédagogique s'articulent, entre autres, autour de la conception de l'acte d'enseigner, de la personnalité du professeur, des échanges entre pairs et de la conception de l'apprentissage. Il ressort également que l'étudiant devient un actif collaborateur, co-constructeur, de l'innovation pédagogique et que le professeur utilise la réalité du monde extérieur pour accéder à une meilleure compréhension et accroître la rétention de la matière.

Nous dévoilons maintenant en détail dans les prochains points, les cinq (5) nouveaux paramètres qui influencent l'innovation pédagogique. Ils s'organisent autour des conceptions du professeur en regard de l'apprentissage des étudiants et de l'acte d'enseigner, de la présence de l'expertise en enseignement à l'Université de Montréal, de l'étudiant en co-construction de l'innovation pédagogique et de l'intégration de la réalité du monde extérieur.

#### **Le professeur et sa conception d'apprentissage de l'étudiant**

La conception de l'apprentissage des étudiants que le professeur possède, le guide à définir comment il peut innover. Attentif aux commentaires de ses étudiants, à leurs

résultats académiques, la façon dont les étudiants apprennent est un des facteurs déterminants sur lequel l'enseignant universitaire établit son diagnostic.

Nous observons que les professeurs interviewés déclarent avant tout aspirer à un apprentissage en profondeur pour améliorer la rétention de l'information qui demeure une problématique essentielle pour nombre d'entre eux. Les enseignants universitaires tentent de parvenir à cet apprentissage en profondeur, d'une part, en marquant les étudiants, en les choquant, pour que l'information prennent toute son importance, soit comprise puis profondément gravée au phénomène déclencheur en plus de l'information elle-même et, d'autre part, en tentant d'amener le monde extérieur dans leur classe pour que les étudiants intègrent une certaine finalité dans les enseignements, parfois trop abstraits, de la matière à transmettre. Nous revenons sur ce dernier thème plus avant.

### **Le professeur et sa conception de l'acte d'enseigner**

La conception de l'acte d'enseigner du professeur est un facteur crucial, tant dans son initiative à l'innovation pédagogique que dans la manière dont l'enseignant universitaire construit l'innovation pédagogique. Précisément, sa conception de l'acte d'enseigner, née de son expérience, en partie estudiantine, joue un rôle non négligeable dans son approche de l'utilisation d'innovation pédagogique. Il s'agit soit de reproduire ce qu'il a vécu en qualité d'étudiant, soit d'enseigner de manière radicalement opposée. Au même titre, l'insatisfaction d'un professeur par rapport à un cours qu'il dispense de manière traditionnelle peut l'amener à recourir à l'innovation pédagogique. Sans conteste, la personnalité de l'enseignant universitaire peut lui octroyer une prédilection à l'innovation pédagogique ou, au contraire, l'agréer à ce qu'il connaît, ce qui le rassure et l'exempte de toute prise de risque.

### **La présence de l'expertise en enseignement à l'Université de Montréal**

Lors de la formulation de notre perspective de recherche sur l'étude des innovations pédagogiques dans un contexte de culture disciplinaire, au premier chapitre, nous

avons introduit le concept du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Boyer, 1990) qui préconise la reconnaissance et la récompense des activités d'enseignement dédiées à l'avancement de l'apprentissage des étudiants au sein des universités.

Nous avons eu l'honneur de procéder aux entrevues individuelles et à un entretien de groupe auprès de professeurs adjoints, agrégés et titulaires de l'Université de Montréal, tous lauréats du Prix d'excellence en enseignement ce qui correspond de facto à une des deux conditions étroitement liées au SoTL (Boyer, 1990), que nous avons mentionné préalablement au premier chapitre, celle d'être un « bon » enseignant, soucieux de l'amélioration de l'apprentissage de ses étudiants, attentif à la satisfaction des étudiants et détenteur de la reconnaissance de ses pairs.

À travers les analyses des résultats de la partie II de cette thèse, nous avons consécutivement détecté la présence des trois critères de Hutchings et Shulman (1999) dans les pratiques des professeurs interviewés.

Au demeurant, la publication d'articles et de livres, principalement collectifs, et les communications orales lors de congrès ou de rencontres pédagogiques permettent aux enseignants universitaires d'informer de leur pratique et de rendre publiques leurs innovations pédagogiques. Cela démontre l'existence de la deuxième condition étroitement liée au SoTL, mentionnée préalablement au premier chapitre, qui stipule que l'enseignement universitaire est considéré comme un domaine d'étude et les connaissances de base d'enseignement et d'apprentissage sont regardées comme une discipline supplémentaire pour développer l'expertise.

En outre, l'innovation pédagogique devient un objet d'examen pour le professeur qui s'essaie à de nouvelles expériences d'enseignement. Son enseignement n'est plus une simple pratique de son métier, mais un terrain de recherche et d'expérimentation.

Concomitamment, nous avons constaté un échange tant formel qu'informel entre les professeurs sur leurs innovations pédagogiques qui sont dès lors objet d'évaluation critique par leurs pairs. À cet égard, les professeurs interviewés attestent de la reprise de leurs propres innovations par d'autres, mais mentionnent également s'inspirer de

celles de leurs pairs ce qui confirme que les membres de la communauté universitaire commencent à s'appropriier les résultats.

Nous distinguons les quatre dimensions du modèle multidimensionnel (Trigwell, Martin, Benjamin et Prosser, 2000) qui consiste à informer de sa pratique, réfléchir sur sa pratique, communiquer au sujet de sa pratique et conceptualiser sa pratique.

Les participants à notre recherche possèdent une connaissance extrêmement approfondie de la discipline et du sujet enseigné, peaufine l'épistémè pédagogique et didactique de la discipline à l'aide de formation, recherche le partage avec les pairs et organisent l'auto-évaluation de leurs innovations pédagogiques. Nous discernons ici les caractéristiques propres au SoTL (Kreber, 2005).

De la sorte, nous pouvons confirmer la présence de la pratique du SoTL à l'Université de Montréal. Spécifiquement, nous distinguons le SoTL apparenté à un acte d'intelligence ou à une création artistique parce qu'il respecte les trois critères de Hutchings et Shulman (1999) (1. Il devient public, 2. Il devient un objet d'examen et 3. Il devient l'objet d'évaluation critique par les pairs et de surcroît dès lors que les membres de la communauté universitaire commencent à s'en approprier les résultats).

Bien qu'encore réservé, le SoTL à l'Université de Montréal s'illustre par la passion des enseignants universitaires de notre communauté et n'attend que l'autorisation de l'institution pour s'épanouir dans toute sa noblesse.

Deux raisons majeures nous semblent ad hoc afin de convaincre l'institution universitaire d'officialiser le SoTL à l'Université de Montréal. La première réside dans le simple fait que le SoTL favorise, facilite et même présuppose la transférabilité d'une innovation pédagogique d'une discipline à une autre et permettrait de cette manière de renouveler les synergies inter facultaires.

La seconde rend légitime la fin de la solitude traditionnelle des professeurs qui se rompt pour un soutien entre pairs sans empiéter sur l'indépendance et la liberté de chacun des professeurs d'université.

Inconditionnellement, les professeurs interviewés nous ont confié publier et communiquer sur leurs innovations pédagogiques, échanger lors de rencontres pédagogiques, s'inspirer de leurs pairs et observer la reprise de leurs méthodes puis comparer leurs pratiques innovantes. La présence du SoTL à l'Université de Montréal s'avère un élément majeur pour la propagation des innovations pédagogiques, d'un point de vue interne à travers les différentes facultés, mais également en externe lorsque passionnés et attentifs, au-delà de la carrière de chercheur ceux-ci publient leurs pratiques innovantes.

### **L'étudiant : le co-constructeur de l'innovation pédagogique**

La présentation, l'analyse et les discussions des résultats de notre recherche ont dévoilé la participation des étudiants à la préparation ou à la réalisation des innovations pédagogiques. Co-constructeurs, ils sont ainsi les collaborateurs des professeurs et s'en retrouvent valorisés. Au-delà de cela, il existe une volonté des professeurs de développer, à travers cette collaboration, une autonomie intellectuelle chez l'étudiant et de reconnaître son expérience et son savoir.

Il ressort de surcroît que cette situation nouvelle engendre un changement de rapport entre le professeur et les étudiants. Ainsi, cette collaboration débouche sur une confiance réciproque et une relation pédagogique extrêmement forte.

### **La réalité du monde extérieur**

Tout au long de la présentation, de l'analyse et des discussions des résultats de notre recherche, le dernier élément cardinal que nous avons mis à jour est la volonté d'apporter la réalité du monde extérieur dans les cours qui s'avère énoncé tant comme une contrainte que comme un appui.

Néanmoins, ce sont les professeurs qui vont la questionner, l'investiguer puis la capter pour l'intégrer dans leurs enseignements d'une part afin de permettre aux



étudiants une meilleure compréhension de la matière et d'autre part pour encadrer et guider l'étudiant vers sa future profession.

### Vers une théorisation actualisée des paramètres constituant une innovation pédagogique

Étant maintenant convenu que les trois (3) paramètres préalablement étudiés et mis en lumière pour mémoire, l'engagement de l'étudiant (Bédard et Bédard, 2009), la culture disciplinaire (Donald, 2002) et la culture institutionnelle (Hannan et Silver, 2000), constituant une innovation pédagogique sont confirmés et que les cinq (5) nouveaux sont explicités aux points précédents, nous pouvons désormais exposer notre modèle des paramètres qui construisent, influencent et animent une innovation pédagogique à travers la figure ci-dessous.

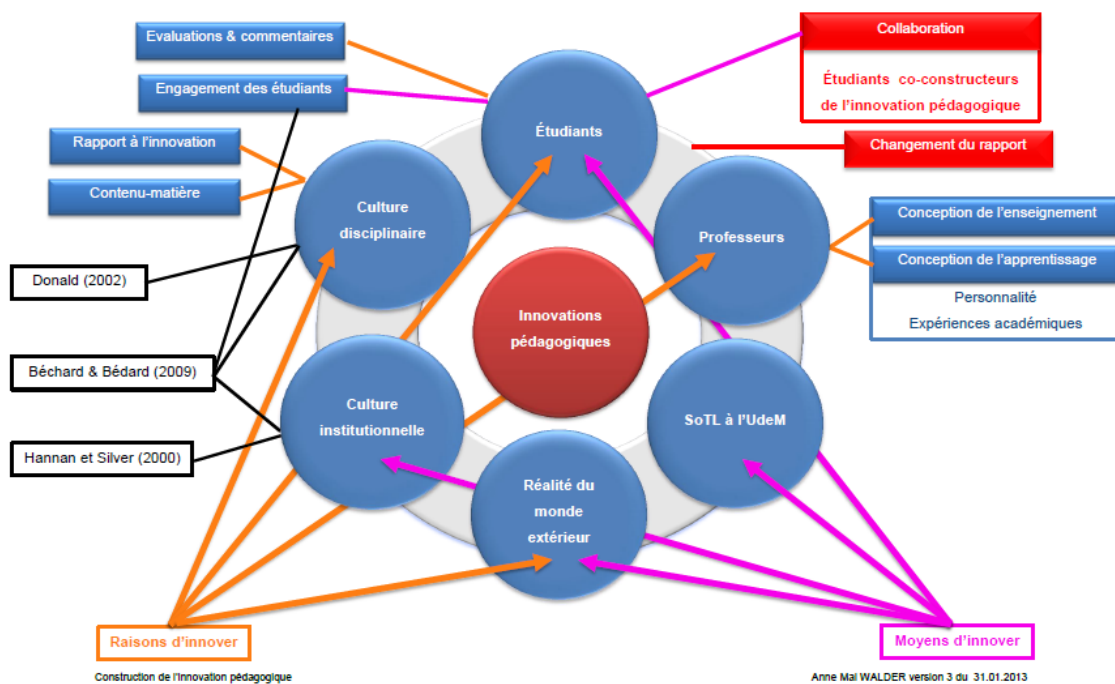


Figure 18 - Les paramètres de l'innovation pédagogique

Ainsi, la construction d'une innovation pédagogique dépend du professeur, des étudiants, du SoTL, de la culture institutionnelle, de la culture disciplinaire et de la réalité du monde extérieur.

Nous observons deux catégories de paramètres, les raisons d'innover et les moyens d'innover. Les raisons d'innover proviennent de la réalité du monde extérieur, du professeur à travers sa conception de l'enseignement (personnalité et expériences académiques), de sa conception de l'apprentissage, des étudiants par les évaluations et les commentaires sur la prestation d'enseignement du professeur et de la culture disciplinaire à cause du contenu de la matière et du rapport à l'innovation.

Les moyens d'innover font appel à la réalité du monde extérieur, à la culture institutionnelle, au SoTL et aux étudiants à travers leur engagement, mais surtout leur collaboration en qualité de co-constructeur de l'innovation pédagogique qui engendre un changement du rapport entre le professeur et ses étudiants.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette thèse, nous souhaiterions très brièvement reprendre le sens de notre propre démarche de recherche. Cependant, étant donné que les précédents chapitres ont préalablement présenté une synthèse de nos résultats et une discussion de nos questions de recherche, nous nous limiterons ici à un bref rappel des principales étapes de notre démarche, en évoquant quelques pistes de recherche qui semblent aujourd'hui prometteuses relativement à l'étude des innovations pédagogiques dans un contexte de culture disciplinaire en enseignement supérieur, sans oublier de souligner également les limites de notre recherche.

Nous réitérons préliminairement que notre recherche n'avait d'autres prétentions que d'étudier les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire. Il s'agissait d'examiner et de documenter une problématique jusqu'à présent assez peu explorée par la recherche en éducation : l'émergence de l'innovation pédagogique dans un contexte d'université fortement engagée en recherche. Dans ce contexte, un manque de valorisation de l'enseignement persiste. À l'égard de cette problématique, il nous semble intéressant d'explorer la valorisation de l'enseignement universitaire et les innovations pédagogiques.

Nous souhaitons plutôt, au constat de leurs limites, dégager de nouvelles perspectives pour la recherche sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur sous l'angle de la culture disciplinaire.

Pour y parvenir, nous avons dû investiguer le déséquilibre entre les deux piliers de l'université, la recherche et l'enseignement, puis introduire l'apport d'un concept de valorisation dans l'enseignement supérieur et expliquer l'un d'entre eux plus particulièrement, le SoTL, qui s'investit tant pour promouvoir un désir de valorisation de l'enseignement pour une meilleure conciliation entre la recherche et l'enseignement (Boyer, 1990) que pour une réelle volonté d'amélioration. Ainsi, il fut question de montrer que, sur le plan théorique, ce déséquilibre rend difficile le progrès des connaissances à propos des innovations pédagogiques.

Cette entrée en matière nous a conduits à initialement décrire le contexte dans lequel a émergé notre problématique. Il s'agissait de l'université à la recherche d'un changement effectif, terrain fertile à l'innovation et des programmes d'appui à la pratique enseignante à l'université. La formulation d'une perspective de recherche nous a conduits à la valorisation de l'enseignement qui se révèle un fondement de l'innovation pédagogique avant d'en dégager une définition exploratoire. Notre cadre d'investigation introduit l'expertise de la pratique et de la recherche dans l'enseignement et l'apprentissage à travers et dans les disciplines. Nous avons finalement apporté une nuance pertinente avec la notion supplétive de la culture disciplinaire.

Après avoir procédé à un premier éclaircissement des éléments retenus au plan conceptuel à travers une recension de la littérature, nous avons présenté la définition de notre objet et de nos questions de recherche. La deuxième partie a présenté les résultats de nos investigations empiriques. Finalement, la troisième partie s'est consacrée à la synthèse et à l'interprétation des résultats obtenus, à partir desquels se dégagent des interrogations et des orientations pour des recherches ultérieures en liens avec les innovations pédagogiques en enseignement supérieur dans un contexte de culture disciplinaire.

### **Quelques pistes de recherche**

Maintenant, que nous avons proposé un modèle actualisé des paramètres constituant une innovation pédagogique, il serait captivant de confronter nos résultats par une recherche quantitative avec un échantillon représentatif. Par ailleurs, l'ensemble de notre recherche pourrait se voir soumettre à cet exercice.

Nous pensons toutefois, plus à notre portée, d'envisager les explorations suivantes : notre recherche a permis de constater un rapport nouveau établi entre le professeur et ses étudiants, favorisé, voire engendré, par l'implication de l'étudiant dans la co-construction de l'innovation pédagogique. Nous pensons intéressant d'explorer cette relation pédagogique afin de la comprendre et de la définir précisément. Nous croyons particulièrement important de nous questionner sur les effets que peut avoir

ce nouveau rapport tant sur l'étudiant et, peut-être même, sa persistance académique que sur le professeur dans l'exécution de sa pratique enseignante.

Dans un tout autre registre, le fait que les professeurs s'inspirent de la réalité du monde extérieur, tant comme raison d'innover que moyen d'innover, nous interpelle au plus haut point. Ne serait-ce pas les prémisses de l'effritement des remparts de l'institution universitaire pour une renaissance vers les fondements de l'avenir ? Une étude approfondie sur ce questionnement pourrait s'avérer forte intéressante.

### **Les limites de notre recherche**

Afin d'apprécier à leur juste valeur les résultats que nous présentons, il nous importe maintenant de nous concentrer sur les limites de notre recherche. À l'instar de nombreuses études, notre recherche s'est basée sur un échantillon restreint de professeurs adjoints, agrégés et titulaire d'université. Or la généralisation à partir de petits échantillons, souvent peu représentatifs, peut être un facteur limitatif. Analogiquement, notre seconde limite porte sur le choix restrictif des participants en interviewant que des professeurs lauréats de Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal ce qui nous a cependant permis de garantir des données provenant de professeurs reconnus et récompensés par leurs pairs pour leur enseignement exemplaire. Une troisième limite réside dans notre décision délibérée d'exclure la participation des étudiants et des représentants de l'Université de Montréal aux entrevues individuelles et à l'entretien de groupe. Néanmoins, nous pensons que cela n'a pas porté préjudice à notre recherche, car nous avons exploré les innovations pédagogiques initiées et vécues par les professeurs et que certaines innovations pédagogiques peuvent d'ailleurs passer inaperçues auprès de l'étudiant non averti.

D'une manière générale, les limites portent aussi sur la subjectivité de la chercheuse, et particulièrement les biais affectifs et idéologiques (Van der Maren, 1996 et Mucchielli, 1988). Nous avons effectué une rétrospective sur les aspects de la collecte de données (l'échantillonnage, l'outil de collecte et la cueillette de données) qui nous a permis une critique des résultats obtenus, mais également d'en fixer les limites. Toutefois, aucune lacune importante n'entache les résultats de notre recherche. En ce

sens, il nous est donc possible de conclure que les objectifs de recherche sont atteints et que les résultats répondent à l'ensemble des questions de recherche.

Aussi, il est important de souligner que le but ultime de cette recherche n'était pas d'obtenir des connaissances généralisables, mais plutôt de dégager un ensemble de connaissances spécifiques en rapport du phénomène étudié. Ces nouvelles connaissances serviront, éventuellement, aux chercheurs de point de départ pour émettre une hypothèse qui pourra être vérifiée de façon plus systématique auprès d'autres populations. Ainsi, au vu des forces et des limites de cette recherche et en raison de son caractère exploratoire, nous ne prétendons pas avoir couvert de manière exhaustive les innovations pédagogiques utilisées à l'université par les professeurs selon la culture disciplinaire. Aussi les apports de cette étude ne se trouvent pas tant dans l'applicabilité des résultats empiriques qui en ressortent que dans les perspectives empiriques et théoriques qu'elles ouvrent pour de futures recherches.

Nous croyons particulièrement important qu'une future recherche dirigée vers le nouveau rapport établi entre le professeur et les étudiants soit entreprise pour, éventuellement, s'attarder sur ses effets.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adamczewski, G. (1996). Temporalité et Historicité : le cas de l'innovation en éducation et en formation. Dans Cros, F. et Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Adler, M. J. (1982). *The paideia proposal. An educational manifesto*. New York : Macmillan.
- Agar, M. (1985). *Speaking of ethnography*. Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods (Vol.2), Beverly Hills, CA : Sage.
- Albero, B. et Carignon, P. (2008). Les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Paris : AMUE : Agence de Mutualisation des Universités et Établissements, octobre 2008, 109 p. Repéré à [http://www.amue.fr/fileadmin/amue/formation-vie-etudiant/documents-publications/E\\_pedagogie.pdf](http://www.amue.fr/fileadmin/amue/formation-vie-etudiant/documents-publications/E_pedagogie.pdf)
- Albero, B., Linard, M., et Robin, J. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Logiques sociales. Paris : L'Harmattan.
- Albero, B., Thibault, F., Kess, P., Tolonen, P., Salovaara, H., Alfonsi, C. R. et al. (2006). University towards e-learning: A focus on finlande, france AMD italy *Conférence des présidents d'université italienne (CRUI)*.
- Amemado D. (2010). *Changements et évolution des universités conventionnelles sous l'influence des technologies de l'information et de la communication (TIC) : le cas du contexte universitaire nord-américain* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Andresen, L.W. et Webb, C.A. (2000). *Discovering the scholarship of teaching and learning*. Richmond : University of Western Sydney, Hawkesbury.
- Ashwin, P. et Trigwell, K. (2004). Investigating staff and educational development. chapter 7. Dans D. Baume et P. Kahn (Eds.), *Enhancing staff and educational development* (pp. 117-131). London: Falmer Press.
- Assister, A. (1994). Skills and knowledges : Epistemological models underpinning different approaches to teaching and learning. *Reflections on Higher Education*, vol.7, 110-123.
- Association des universités et des collèges du Canada (2012). *Faits Saillants pour la rentrée*. Octobre 2012. Repéré à <http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2012/09/faits-saillants-la-rentree-2012.pdf>
- Association des universités et des collèges du Canada (2011). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 1 : Effectifs*. Association des universités et collèges du Canada. Repéré à <http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/05/tendances-dans-le-milieu-universitaire-vol1-effectifs-2011-f.pdf>

- Association des universités et des collèges du Canada (2007). *Tendances dans le milieu universitaire, Volume 2 : Corps professoral*. Repéré à [http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/06/trends\\_2007\\_vol2\\_f1.pdf](http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/06/trends_2007_vol2_f1.pdf)
- Association des universités et des collèges du Canada (2012). Faits et Chiffres. Repéré à <http://www.aucc.ca/fr/universites-canadiennes/%20faits-et-chiffres/>
- Association des universités et des collèges du Canada (2011 – 2012). Frais de scolarité par université, Repéré à <http://www.aucc.ca/fr/universites-canadiennes/faits-et-chiffres/frais-de-scolarite-par-luniversite/>
- Association des universités et des collèges du Canada (2011). *Enjeux stratégiques*. Repéré à <http://www.aucc.ca/fr/enjeux-strategiques/>
- AWRU - Academic Ranking of World Universities (2012). Repéré à <http://www.shanghai ranking.com>
- Baillargeon, N. (2011). *Je ne suis pas une PME. Plaidoyer pour une université publique*. Collection Essai Libre, Poètes de Brousse, Montréal.
- Banque Mondiale (2011). Repéré à [http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL?order=wbapi\\_data\\_value\\_2011+wbapi\\_data\\_value+wbapi\\_data\\_value-last&sort=desc](http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.TOTL?order=wbapi_data_value_2011+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=desc)
- Barnett, R. (2003). *Beyond All Reason: Living With Ideology in the University*. Buckingham, UK: Society for Research dans Higher Education and the Open University Press.
- Barnett, R. et Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Berkshire, McGraw-Hill International.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Colloque d'automne du 26 novembre 2004, ARQ, Université du Québec à Trois-Rivières*.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: Three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11:361–387.
- Béchar, J-P. (2001), L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits, *Revue des Sciences de l'Éducation, Vol. XXVII, no.2, 2001*, 257-281.
- Béchar, J-P. (2000). Apprendre à enseigner au supérieur : l'exemple des innovateurs pédagogiques. *Cahier de recherche OIPG n°2000-001, Septembre*, 6.
- Béchar, J-P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : cas d'apprentissage organisationnel. *Dans Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel (Neuvième chapitre, 131-149)*. Sherbrooke, Québec : Édition du CRP.
- Béchar, J-P. et Pelletier, P. (2000). Comprendre les innovations pédagogiques en milieu universitaire : une exploration en sciences de la gestion. *Cahier de recherche OIPG n°2000-002, Septembre*.



- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham and Bristol, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becher, T. et Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines (2nd édition)*. Buckingham, UK: Open University Press/SRHE.
- Becher, T. (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. Dans *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*, ed. Burton R. Clark. Berkeley, USA: University of California Press.
- Becher, T. et Kogan, M. (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London, UK : Heinemann.
- Bédard, D. (2007). La recherche en pédagogie : un moteur pour les praticiens de l'enseignement. *Université de Sherbrooke, Québec, Canada, 1<sup>ère</sup> Journée Annuelle de L'IFRES, « Votre enseignement est-il en forme », 11 mai.*
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui, mais comment et pourquoi ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. Dans *l'ouvrage de Rege Colet, N. et Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. Colloque d'automne du 26 novembre 2004, ARQ, Université du Québec à Trois-Rivières.*
- Bédard, D. et Béchar, J-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bédard, D., Boutin, N., Côté, D., Lachiver, G., Lison, C. et Lefebvre, N. (2007). Étude des impacts de programmes innovants au premier cycle universitaire sur les enseignants et les étudiants en médecine et en génie. *Document présenté lors de la 3<sup>ème</sup> rencontre du Mois de la Pédagogie Universitaire de l'Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Québec, Canada, 23 avril.*
- Beney, M. et Pentecouteau, H. (2008). Les enseignants du supérieur : Qui se forme à la pédagogie universitaire. *Revue Des Sciences De l'Education, XXXIV(1), 69-87.*
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society, The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills, USA: Sage.
- Berthiaume, D. (2009). Teaching in the disciplines. Dans Fry, H., Ketteridge, S. et Marshall, S. *A handbook for Teaching & Learning in Higher Education, Enhancing academic practice*. New York, NY, USA: RoutledgeFalmer.
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des éducations, Vol. 29, n°2, 353-374.*
- Biglan, A. (1973a). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57, 195-203.*
- Biglan, A. (1973b). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology, 57, 204-13.*

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York, NY, USA: Longman, Green & Co.
- Boulet, A. (1987). *État de la situation des services de pédagogie universitaire québécois : Rapport de recherche*. Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Québec, Canada : Éditions Nouvelles.
- Boyer, E.L., Altbach, P.G., et Whitelaw, M.J. (1994). *The academic profession: An international perspective*. Princeton, NJ, USA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, NJ, USA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton, J.M. et Hargens, L.L. (1996). Variation among academic disciplines: Analytical frameworks and research. In J.C. Smart (Ed.), *The handbook of theory and research in higher education* (pp.1-46). New York, NY, USA: Agathon Press.
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development (HERD)*.
- Brew, A. et Boud, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning, *Higher Education*, 29:3, 261-273.
- Brewer, D.J. et Tierney, W.G. (2011). Barriers to Innovation in U.S. Higher Education. Dans Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA, USA: Harvard Education Press.
- Brown, R. (1995). *Quality, funding and diversity: The role of research in higher education (Occasional Paper 4)*. Centre for Policy Studies, University of Leeds.
- Bureau des communications et des relations publiques (2012). L'UdeM en 2013, *Portrait statistique (PDF)*. Université de Montréal. Repéré à : [http://www.recteur.umontreal.ca/fileadmin/recteur/pdf/documents-institutionnels/rapportannuel/RA\\_2011-2012\\_Fr\\_Chiffres.pdf](http://www.recteur.umontreal.ca/fileadmin/recteur/pdf/documents-institutionnels/rapportannuel/RA_2011-2012_Fr_Chiffres.pdf).
- Canada (2013). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré à <http://fr.wikipedia.org/wiki/Canada#.C3.89ducation>.
- Carey, K. (2011). The Mayo Clinic of Higher Education. Dans Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press P225.
- CEFES (2007) *Réflexions et stratégies de valorisation de l'enseignement* Rapport du groupe de travail sur la valorisation de l'enseignement.
- Charlier, B. et Peraya, D. (2003). *Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur, allier technologie et innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Clark, B. R. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, 68 (3), 242-55.

- Clark, B. R. (1987). *The Academic Life. New Jersey : The Carnegie Foundation for the Advancement of teaching.*
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective.* Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1980). The “cooling out” function revisited. *New directions for Community Colleges*, 32, 15-31.
- Coast, E., Hampshire, K. et Randall, S. (2007). Disciplining anthropological demography. *Demographic Research*, 16(16), 493–518.
- Coffey, A. et Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data.* Thousand Oaks, CA : Sage.
- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (2012). *Graduating Students Survey.*
- Côté, J. E. et Allahar, A. L. (2011). *Lowering Higher Education: The Rise of Corporate Universities and the Fall of Liberal Education.*Toronto: University of Toronto Press.
- Côté, J. E. et Allahar, A. L. (2007). *La tour de papier : L’université, mais à quel prix ?* (Traduction Ayoub, C., 2010) Montréal : Les éditions Logiques, 33-37, 85.
- CPASS (2012). *Le Bulletin du CPASS, Savoir apprendre, pouvoir agir, faire progresser la santé, 1<sup>er</sup> numéro, juin.*
- Crespo, M. (2006). *Les universités canadiennes se professionnalisent-elles? Une analyse longitudinale des choix des programmes de formation.* Communication présentée au Colloque « Enjeux et défis des sociétés de la connaissance au Canada et dans l’Union Européenne. La transformation de l’université. Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 22-24 mars.
- Crespo, M. et Haché J-B. (1992). Orientations stratégiques et dualité linguistique dans le système universitaire québécois, *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 18, n° 2, 237-252.
- Cros, F. (2007). *L’agir innovatif: entre créativité et formation.* Bruxelles: De Boeck.
- Cros, F. (2002), *Politiques de changement et pratiques de changement. Etude de trois dispositifs ministériels d’aide aux innovations en formation*, Paris, INRP, collection Horizons pour la formation.
- Cros, F. (2002). Conseil national de l’innovation pour la réussite scolaire. Rapport d’étape au ministre de l’éducation nationale.
- Cros, F. (2002-2). *L’innovation en éducation aurait-elle un avenir ? dans certitudes et paradoxes de l’innovation*, Paris : INRP, pp. 221 à 229.
- Cros, F. (2001). L’innovation scolaire (Enseignants et Chercheurs – Synthèse et mise en débat – INRP).
- Cros, F. et Adamczewski, G. (1996). *L’innovation en éducation et en formation.* Bruxelles : De Boeck.
- Cross, K. (1986). A proposal to improve teaching or what ‘taking teaching seriously’ should mean. *AAHE Bulletin*, 39(1), 9-14.

- Cross, K.P. et Steadman, M.H. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CSE-Conseil Supérieur de l'Éducation (2005). L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- CSE UNIL, (2013). Centre de soutien à l'enseignement Université de Lausanne. Repéré à <http://www.unil.ch/cse/page28488.html>
- Daunais, J.P. (1984). *L'entretien non directif*. Recherche sociale, sous la direction de Benoît Gauthier, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 249-255.
- Demougeot-Label, J. et Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 27, n° 1.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Dyke, N. et Deschenaux, F. (2008). Enquête sur le Corps Professoral Québécois : Faits saillants et questions. Montréal, QC : Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.
- Donald, J.G. (2002). *Learning to think, Disciplinary Perspectives*. San-Francisco : Jossey-Bass.
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Dressel, P. L. et Mayhew, L. B. (1974). *Higher education as a field of study*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1994). *La Pédagogie Universitaire*. Presses Universitaires de France, Collection Que Sais-Je ?
- École Polytechnique de Montréal (2002). Politique d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement. Modifié le 18 novembre 2002 (CAC-299-2476), 10 [http://www.polymtl.ca/sg/docs\\_officiels/1310eva4.pdf](http://www.polymtl.ca/sg/docs_officiels/1310eva4.pdf).
- Ehrenberg, R.G. (2011). Rethinking the Professoriate. Dans Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Einstein A. (1934). *Comment je vois le monde (Mein Weltbild)* traduit de l'allemand (1989) par Solovine M. et Hanrion R. Flammarion, Paris 1 vol. (189 p.).
- Etzkowitz, H. (2001). The second academic revolution and the rise of entrepreneurial state. *IEEE Technology and Society*, 22(2), 18-29.
- Etzkowitz, H. (2003). Research Groups as quasi-Firms: the Invention of the Entrepreneurial University. *Research Policy*. 32, 109-121.
- Evans, G:R. (1999). *Calling Academia to Account: Rights and Responsibilities*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press. ISBN 0-335-20195-4.
- Everett, J et Entekin, L. (1994). Changing attitudes of Australian Academics, Higher Education 27.2, 203-227.

- Falchikov, N. (1993). Attitudes and Values of Lecturing Staff: Tradition, Innovation and change. *Higher Education*, Vol. 25, 487-510.
- FCI (2013). Fondation Canadienne pour l'Innovation. Repéré à <http://www.innovation.ca/fr/AusujetdelaFCI/Historique>
- Fisher, S. (1994). Stress in academic life. Buckingham: Open University Press.
- FQPPU (2013). Le financement des fonds de fonctionnement universitaire au Québec. Ensemble des universités québécoises. Repéré à : [http://www.fqppu.org/assets/files/themes/financement/Fonctionnement2013\\_final\\_internet.pdf](http://www.fqppu.org/assets/files/themes/financement/Fonctionnement2013_final_internet.pdf).
- FQPPU (2013). Deuxième rapport du Comité sur le financement des universités à propos des fonds de fonctionnement, Fédération québécoise des professeurs et des professeurs de l'Université, repéré à : [http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=canada%20fqppu%20financement%20des%20fonds%20de%20fonctionnement%20universitaire%20au%20qu%C3%A9bec&source=web&cd=1&cad=rja&ved=OCC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fqppu.org%2Fassets%2Ffiles%2Fthemes%2Ffinancement%2FFonctionnement2013\\_final\\_internet.pdf&ei=Xs4zUZLMOYSq0AHMzYCoBg&usq=AFQjCNEIsI\\_gARBB\\_MdouBD-T3-ARqF4w&bvm=bv.43148975,d.dmg](http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=canada%20fqppu%20financement%20des%20fonds%20de%20fonctionnement%20universitaire%20au%20qu%C3%A9bec&source=web&cd=1&cad=rja&ved=OCC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fqppu.org%2Fassets%2Ffiles%2Fthemes%2Ffinancement%2FFonctionnement2013_final_internet.pdf&ei=Xs4zUZLMOYSq0AHMzYCoBg&usq=AFQjCNEIsI_gARBB_MdouBD-T3-ARqF4w&bvm=bv.43148975,d.dmg)
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8(2), 151-163
- Frenay, M., Saroyan A. et Taylor, L. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 63-76.
- Frenay M. et Bedard D. (2004). *Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert*, dans *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*, sous la direction A. Presseau et M. Frenay, Québec : Les presses de l'Université Laval, pp. 241-268.
- Frenay, M. et Paul, C. (2004). Le développement de projets pédagogiques : Reflet ou source de l'engagement de l'enseignement universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 33, 1-27.
- Frenay, M., Bourgeois, E, Galnd, B, Wouters, P. et Vanderborgt, C (2003). Faculty Involvement in Teaching Tasks within a Changing Curriculum Context: Role of Institutional supportive Context. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.*
- Fischer, R. (2001). Höhere Allgemeinbildung. Dans Fischer-Buck A. et al. (Eds.), *Situation -Ursprung der Bildung, Leipzig : Universitätsverlag*, 151-161.
- Gaff, J.G. et Wilson, R.C. (1971). Faculty culture and interdisciplinary studies. *Journal of Higher Education*, 42, 3, 186-201.
- Ganesan, R., Edmonds, G. et Spector, M. (2002). The changing nature of instructional design for networked learning. Dans Steeples, C. et Jones, C. (Eds). *Networked Learning: Perspectives and Issues*, London: Springer-Verlag.

- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. *Strategy for Qualitative Research*, Chicago, Aldine, 61-71, 67.
- Grocia, J. (2010). *Why Faculty Development? Why Now?* Dans *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Stylus publishing.
- Goodyear, P. (2002). *Psychological foundations for networked learning*. Dans Steeples, C. et Jones, C. (Eds). *Networked Learning : Perspectives and Issues*, London: Springer-Verlag.
- Gouvernement du Canada (2011). Professeurs d'université : Textes de la profession 4121 - Professeurs/professeures d'université (*Mise à jour : décembre 2011*) [http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi\\_avenir/statistiques/4121.shtml](http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4121.shtml).
- Gouvernement du Canada (1982). *Loi constitutionnelle de 1982* repéré à [http://democratie.francophonie.org/IMG/pdf/canada\\_1982.pdf](http://democratie.francophonie.org/IMG/pdf/canada_1982.pdf).
- Gouvernement du Canada (1867). British North America Act (1867). Repéré à <http://canada.justice.gc.ca/eng/pi/const/lawreg-loireg/p1t11.html>.
- Gouvernement du Québec (2013). Repéré à [http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/struc\\_poplt/qc\\_1971-20xx.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/struc_poplt/qc_1971-20xx.htm).
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research'. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105–17, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guyot, J-L. et Bonami, M. (2000). Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'université. *Cahier de recherche du GIRSEF, Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'éducation et de Formation, Louvain-la-Neuve, Belgique, no 9*.
- Hannan, A. (2005). Innovating in higher education: contexts for change in learning technology. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 36, n° 6, 975-985.
- Hannan, A et Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education: teaching, learning, and institutional culture*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Hannan, A. et English, S. et Silver, H. (1999). Why Innovate? Some Preliminary Findings from a Research Project on Innovations in Teaching and Learning in Higher Education. *Studies in Higher Education*, Vol. 24, n°3, 279-289.
- Hattie, J. et Marsh, W. (1996). The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 66, (4), 507-542.
- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19:2, 169-189.
- Henchey, N. et Burgess, D. (1987) Between Past and Future: Quebec Education. Dans *Transition*, (p. 112), Calgary: Detselig Enterprises Limited
- Hentschke, G.C. (2011). For-Profit Sector Innovations in Business Models and Organizational Cultures. Dans Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Henkel, M. (2004). La relation enseignement-recherche, dans Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, *Revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur OCDE*, Volume 16, n° 2, ISSN 1682-346X, 21-36.
- Hérbert, D. (2003). *Description et évolution du processus de valorisation de l'enseignement universitaire en termes d'activités de soutien à l'enseignement dans les universités québécoises*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais, 136 pages, Mémoire de maîtrise.
- Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Huber, M.T. (2010). Community-Organizing for the Scholarship of Teaching and Learning. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 4(1), 1-4.
- Huber, M.T. et Hutchings, P. (2005). *The advancement of learning: Building the teaching commons*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*, Série : Expériences et innovations en éducation, vol.2 - Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France ISBN 92-3-201-116-6 Q Unesco.
- Hutchings, P. et Shulman, L.E. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- Hughes, J. (2008). The scholarship of teaching and learning: A Canadian perspective. Hamilton, ON: *STLHE*. Retrieved November 13, Repéré à <http://www.mcmaster.ca/stlhe/documents/SoTLCanadianPerspectiveJan06.pdf>
- Jacquinet-Delaunay, G. et Fichez, E. (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Joannidès, V et Berland, N, (2008). La grounded theory: quels usages dans les recherches en contrôle de gestion?. *Comptabilité Contrôle Audit*, N° spécial: 72-84.
- Jones, G. et Skolnik, M. (1997). Governing boards in Canadian universities. *The Review of Higher Education*, 20, 3, p. 290
- Jonghe, A-M. (2005). Gérer les tensions entre recherche et enseignement. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*. 17(2).
- Kain, E.L. (2005). SoTL, SHE, and the evidence of an incomplete paradigm shift. A response to "the Scholarship of Teaching and Learning – Done by sociologists: Let's make that the sociology of Higher Education". *Teaching Sociology* October 2005 vol. 33 no. 4 419-421.
- Katz, M.B. (1986). The Moral Crisis of the University or the Tension Between Marketplace and Community. Dans William A.W. Neilson et Chad Gaffield (éditeurs), *Higher Learning, in Universities in Crisis : A Medieval Institution in the Twenty-First Century*, Institut de recherches politiques, 302.

- Kershaw, A. et Safford, S. (2001). *Chaos Theory and Higher Education: Leadership, Planning and Policy*. New-York : Peter Lang.
- Knight, P. (2002). A Systemic Approach to Professional Development: Learning as Practice. *Teaching AMD Teacher Education*, vol. 18, n° 3, 229-241.
- Knight, P. et Trowler, P.R. (2001). *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham : SRHE and Open University Press.
- Kogan, M. (2004). L'enseignement et la recherche : quelques questions fondamentales. *Brunel University, Royaume-Uni, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*. 16(2).
- Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. Dans Chickering A. (ed.), *The Modern American College*, San Francisco, Jossey Bass.
- Kreber, C. (2009). *The University and its Disciplines, Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York, NY : Routledge.
- Kreber, C. (2005). Charting a critical course on the scholarship of university teaching movement. *Studies in Higher Education*, 30:4, 389-405.
- Kreber, C. (2002a). Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27, 151-167.
- Kreber, C. (2002b). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27, 5-23.
- Kreber, C. et Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71:4, 476-495.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Chicago University Press.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. 2<sup>ème</sup> édition, Beauchemin, Chenalière éducation.
- Langevin, L. (2008). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : Perspectives pour la formation*. Montréal : Université du Québec.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*. ESF éditeur, 37.
- Langley, A. (1997). *Stratégies d'analyse de données processuelles*. Recherches qualitatives, 17, 206-231.
- Laperrière, A. (1997). *Convergences et divergences entre la théorisation ancrée et d'autres approches, L'ethnographie*. Dans Poupart, J., Deslauriers, J-P, Groul, L-H, Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin, .309-330, 326-327.



- Leary, D. E. (1992). *Communication, persuasion, and the establishment of academic disciplines: The case of American psychology*. In R. H. Brown (Éd.), *Writing the social text: Poetics and politics in social science discourse* (pp. 73-90). New York: Aldine De Gruyter.
- Lessard, C. (2007). Réformes du curriculum et le rôle de l'état Pédagogue. Jusqu'où prescrire le travail enseignant ? Dans Gosselin, G0 et .Lessard, C. (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, 449-475.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1998). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. *Communication présentée dans le cadre du REF-Toulouse*.
- Lindsay, R., Breen, R et Jenkins, A (2002) Academic Research and Teaching Quality: the Views of Undergraduate and Postgraduate Students. *Studies in Higher Education*. 27 (3), 309-27.
- Loiola, F. (2011). Travail professoral à l'université. Quelques caractéristiques. *Notes de cours PLU 6035*.
- Loiola, F. (2010). Enseigner aujourd'hui dans une université en transformation. Les défis de la recherche sur la pratique enseignante en contexte universitaire. *Autre Forum, journal des professeurs et professeures de l'Université de Montréal, Volume 14, numéro 2, avril 2010*, 30-33.
- Loiola, F et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n°3*, 529-535.
- Loiola, F. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* (numéro thématique – *L'Université, un espace d'innovation pédagogique ?*), XXVII(2), 305-326.
- Lynch, B. (2001). Innovative teaching in a higher education establishment- how extraordinary? *Journal of Further and Higher Education*, 25(2), 175-194.
- Marcus, J. (2011). Old School: Four-Hundred Years of Resistance to Change. Dans Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Martin, E. et Ouellet, M. (2011). *Université Inc.* Montréal, QC : Lux Éditeur.
- Martin, E., Prosser, M. Trigwell, K., Ramsden, P. et Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, vol. 18, 387-412.
- Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). Scholarship of Teaching: A Study of the Approaches of Academic Staff. Dans Rust, C. (Ed.), *Improving Student Learning: Improving Student Learning Outcomes*, Oxford : Oxford Centre for Staff Learning and Development, Oxford Brookes University, 326-331.

- Massy, W.F. (2011). Creative Paths to Boosting Academic Productivity. Dans Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- McKinney, K. (2013). *The Scholarship of Teaching and Learning in and across the disciplines*. USA, Bloomington: Indiana University Press.
- McKinney, K. (2007a). The student voice: Sociology majors tell us about learning sociology. *Teaching Sociology*, 35, 112-124.
- McKinney, K. (2007b). *Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning: The challenges and joys of juggling*. San Francisco : Jossey Bass (Anker).
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- Merton (1973), The Mathew Principle. Dans Becher, T., Trowler, P. *Academic Tribes and Terrotiries*. (2nd edition), SRHE AMD Open University Press, Buckingham, U.K., 83.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) (2013). Sommet sur l'enseignement supérieur. 25 et 26 février, Montréal, repéré à <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/sommet-sur-lenseignement-superieur/le-sommet/>.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) (2009). Tableau Synoptique sur la recherche universitaire québécoise, repéré à <http://www.erg.gouv.qc.ca/edru/tableauSynoptique.do?methode=accéder>
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 6<sup>ème</sup> Éd., Collection « Formation permanente en sciences humaines », Paris : les éditions ESF.
- Mukamurera, J. (1998). *L'insertion professionnelle des jeunes enseignants ou Québec*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Murray, H.G. et Renaud, R.D. (1995). Disciplinary differences in classroom teaching behaviors. Dans Hativa N. et Marincovich, M. (dir.), *New Directions for Teaching and Learning, vol. 64, Disciplinary Diffences in Teaching and Learning: Implications for Practice, San Francisco: Jossey-Bass*, 31-39.
- Neilson, W.A.W. et Gaffield, C. (1986). Universities in Crisis: A Medieval Institution in the Twenty-First Century. *Institut de recherches politiques*, 302.
- Newmann, R., Parry, S. et Becher, T. (2002). 'Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A Conceptual Analysis'. *Studies in Higher Education*, 27 (4) 405-417.
- Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahier de recherche sociologique, n°23*, 147-181.
- Parents, J. et Lessard, M. (1979). *Divers moyens de valorisation des professeurs reconnus pour la qualité de leur enseignement*. Québec : SPU, Université de Laval.

- Paul, C. et Frenay, M. (2003). Fonds de développement pédagogique : implémentation du fonds et impact des projets durant la période 1997-2002. *Louvain-la-Neuve : Conseil de l'enseignement et de la formation de l'UCL, Rapport non publié.*
- Pelletier, P. (2001)
- Pelletier, P. (2009). L'enseignement supérieur : un milieu sous influences? In *Innover dans l'enseignement supérieur*, troisième chapitre, sous la direction de Denis Bédard et Jean-Pierre Béchar, Presses Universitaires de France, Collection Apprendre.
- Phenix, P.H. (1964). *Realms of Meaning, A Philosophy of the Curriculum for General Education*, McGraw-Hill.
- Picard, J. et Torkia, M. (2007). *La valorisation de l'enseignement à l'Université Laval*. Presses de l'Université du Québec, Qc, Canada, tiré de : *Formation et soutien à l'enseignement universitaire*, Louise Langevin (dir.), ISBN 978-2-7605-1472-0 • D1472N
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol 43, n°2, 95-110.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupard, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, 113-167.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans Poupard, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, 51-52.
- Powney J. et Watts, M. (1989). *Interviewing in educational research*. London, Routledge et Kegan Paul.
- Prediger, S. (2004). Intercultural Perspectives on Mathematics Learning – Developing a Theoretical Framework. *International Journal of Science AMD Mathematics Education*, 2 (3), 377-406.
- Prediger, S. (2004). Perspectives interculturelles sur l'apprentissage des mathématiques. *Universität Bremen, Séminaire Didatech, Laboratoire Leibniz, Grenoble, 7 avril.*
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London and New York: Routledge.
- Ramsden, P. et Moses, I. (1992). Association between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*. 23, 273-295.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Recherches Provalis. (2007). *QDA Miner, Logiciel d'analyse qualitative des données, Manuel de l'utilisateur*. Recherches Provalis, Montréal.

- Rege Colet, N. (2006). Conseil pédagogique sous toutes ses formes : études des activités d'accompagnement pédagogique conduites par un service de soutien à l'enseignement. 23<sup>ème</sup> Congrès de l'AIPU.
- Rege Colet, N. et Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. Dans Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard (dir.). *Savoirs en transformation : au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Édition de Boeck Université, 7-18, 83-101, 189.
- Rege Colet, N., McAlpine, L, Fanghanel, J et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. La recherche sur l'enseignement supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes. *Recherche et Formation, Former les universitaires en pédagogie*, 67.
- Rice, R. E., et Austin, A. (1990). *Organizational impacts on faculty morale and motivation to teach*. Dans P. Seldin (Ed.), *How administrators can improve teaching* (pp. 23-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Romainville, M. (2006). *Pratique enseignante en mutation à l'université*. Édition de Boeck et Larcier sa.
- Romainville, R. (2003). Les étudiants ne sont plus ce qu'ils étaient. *L'autre forum, Octobre*.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, Ch. Genard, A. Leroy, A. Paquay, L., Rey, B. et Wolfs, JI. (1998). Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, 21-27.
- Rogers, E. M. et Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of Innovations*. New York, Free Press.
- Roslyn Kunin et Associates, Inc. (2012). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada*, document présenté au ministère des Affaires étrangères et du Commerce international, mai, repéré à [http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/impact\\_economique\\_fr.pdf](http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/impact_economique_fr.pdf).
- Saussez, F. et Loiola, F. (2008). Travailler les conceptions des professeurs d'université : à quel prix et dans quelle perspective théorique ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge*. Chicago: Scott, Foresman.
- Schulman, L. S. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 48-52.
- Schwab, J. (1978). *Education and the structure of the disciplines*. Dans J. Westbury & N. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schwab, J. (1962). *The Inglis Lecture. The teaching of science as enquiry*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Smart, J.C. et Etherington, C.A. (1995). *Disciplinary and Intellectual Differences in Undergraduate Education Goals*. Dans Hativa, N. et Marincovich, M. *Disciplinary Differences in Teaching and Learning: Implications for Practice*. No 64 Winter. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 49-57.]
- Smeby, J.-C. (1998) Knowledge production and knowledge transmission. The interaction between research and teaching at universities. *Teaching in Higher Education*, 3 (1), 5-20.
- Smith, A. (1991). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Edition Flammarion, Paris (première édition anglaise intitulée "An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations" : 1776).
- Smith, R. (2001). Formative Evaluation and the Scholarship of Teaching and Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 51-62.
- Smith, W. Foster, W. et Donahue, H. (1999) The Contemporary Education Scene. Dans *A Handbook for Policy Makers, Administrators and Educators*, (p.7), Quebec, Montreal: Office of Research on Educational Policy (OREP)
- Stamelos, Y. (2003). La construction d'un espace européen d'enseignement supérieur: rétrospective, situation actuelle et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n°2, 277-296.
- Stokes, P. (2011). What Online Learning Can Teach Us about Higher Education. Dans Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 197.
- Stoller, F. (1995). Innovation in a Non-Traditional Academic Unit: The Intensive English Program. *Innovative Higher Education*, Vol 19, n°3, 177-1995.
- St-Pierre, L. (2008). Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant : comment les enseignantes et les enseignants se centrent-ils sur l'apprentissage ? *Pédagogie Collégiale*, Vol. 22, n°1, Automne.
- St-Pierre, L. et Bédard, D. et Ntebutse, J.G. et Bélisle, M et Lefebvre, N. et Martel, D. (2006), Teaching practices in two educational programs. *Document présenté lors de la rencontre annuelle de la Society for teaching and learning in Higher Education (STLHE)*, Toronto, Canada, 15-17 juin.
- Strauss, A., et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1e partie). *Pédagogie collégiale*, 18(1), 13-27.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.
- Thibault, F, Albero, B, Kess, P. et al. (2006). Les universités européennes à l'heure du e-learning : regard sur la Finlande, l'Italie et la France. [http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/43/32/PDF/Livre\\_04-09.pdf](http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/43/32/PDF/Livre_04-09.pdf).
- Toulmin, S. (1972). *Human Understanding*. Oxford : Clarendon Press.

- Trigwell, K. Martin, E, Benjamin, J. et Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: a model. *Higher Education Research & Development*, 19:2, 155-168.
- Université de Montréal (2013). *Positions de la direction de l'Université de Montréal au Sommet sur l'enseignement supérieur*. Repéré à <http://www.umontreal.ca/sommet/documents/UdeM%20Positions%20Sommet%202013.pdf>
- Université de Montréal (2010). L'Université de Montréal, premier pôle de recherche et d'enseignement francophone en Amérique : un acteur majeur dans le développement de la société québécoise. Remis à la commission de la culture et de l'éducation, août.
- Van der Maren, J.-M. (2010, mars). La recherche en pédagogie universitaire: perspective critique. *Communication présentée lors d'un atelier du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal*, Montréal, Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.19, n°1, 159-173.
- Van der Maren, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2ème éd., Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1987). Méthodes qualitatives de recherche en éducation. *Conférences données au CIRADE, UQAM, Université de Montréal et CIRADE, UQAM, décembre*, 32.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., Van Werven, H. I. et Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34, 105-122.
- Vassal, S. (1988). La crise des universités dans la Communauté Européenne. *Annales de Géographies*, t. 97, n°543, 535-560.
- Verzat (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? Dans Raucant, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Weimer et Lenz (1991). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In J. Smart (Ed.), *Handbook of theory and research* (pp. 294-333). New York: Agathon.
- Werner, O. Et Schoepfle, G.M. (1987). *Systematic fieldwork*. 2 Vol. Beverly Hills, CA: Sage.
- Weston, C., et McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. Dans Kreber, C. (Ed.). *New Directions for Teaching and Learning: The scholarship of teaching*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc, 89-97.
- Whitley, R. (1984). *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*. London and New York: Oxford University Press.

- Whitley, R. (1976). Umbrella and polytheistic scientific disciplines and their elites. *Social Studies of Science* 6:471-97.
- Wildavsky, B.; Kelly, A. et Carey, K. (2011). *Reinventing higher education: The Promise of Innovation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abel, W. (1966). Attrition and the Student who is certain. *Personnel and Guidance Journal* 44 (June), 1042-45.
- Allain, C. (2005). *Génération Y: l'enfant-roi devenu adulte*. Montréal : Édition Logiques.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles, l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit, 114.
- Bourgeois, E. (2006). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. Dans Bourgeois, E. et Chapelle, G., *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses universitaires de France, 21-36.
- Brody, C-M. et Davidson N. (1998a). Introduction: Professional development and cooperative learning. Dans Brody, C-M., Davidson, N., *Professional development for cooperative learning*, Albany, N.Y. : State University of New York Press, 3-24.
- Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2003). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Condorcet, N. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)*. Paris, Garnier-Flammarion.
- Crémazie, O. (1882). *Oeuvres complètes de Octave Crémazie*. Publication de l'Institut, canadien de Québec, Montréal, Beauchemin.
- Drèze, J. et Debelle, J. (1968). *Conceptions de l'Université*. Paris : Éditions universitaires.
- Dutch Interuniversity Center, ICO, (2006). Teachers' Perspectives on Self-Regulated Learning; An exploratory study in secondary and university education. *Leiden University*
- Ferry, L et Renaut, A. (1979). *L'idéalisme allemand et la question de l'Université*. Éditions Philosophies de l'Université : Paris : Payot.
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec et Paris, Nuit blanche éditeur et Éditions La Découverte.
- Fry, H., Ketteridge, S. et Marshall, S. (2009). *A handbook for Teaching & Learning in Higher Education, Enhancing academic practice*. RoutledgeFalmer.



- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation, XXVIII (1)*, 125-146.
- Gingras, Y. (2003). Idées d'universités Enseignement, recherche et innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales, 3(148)* 3-7.
- Goffin, S. (1987). Cooperative behaviours: they need our support. *Young Children, January*, 75-81.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Grayson, J.P. (2003). The consequences of early adjustment to university. *Higher Education 46, Netherlands, Kluwer Academic Publishers*, 411-429.
- Herrington, A. et Moran C. (1992). *Writing, Teaching and Learning in the disciplines*. New York : The Modern Language Association of America.
- Von Humboldt, W. (1809 ; 1810). Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin (1809 ou 1810). Dans Ferry, L., Pesron, J.-P. et Renaut, A. (1979). *Philosophies de l'université, L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Paris : Payot.
- Jaspers, K. (1946). *Die Idee der Universität*. Springer Verlag, Berlin : Heidelberg (1980), traduite en français (2008) Parangon, Lyon.
- Jenkins, A., Healey, M. et Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments* . York : The Higher Education Academy . Retrieved 29 August 2011 from: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/teachingandresearch/LinkingTeachingAndResearch\\_April07.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/teachingandresearch/LinkingTeachingAndResearch_April07.pdf).
- Kershaw, A. et Safford, S. (1998). From order to chaos: the impact of educational telecommunications on post-secondary education. *Higher Education, 98*, 285-298.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1984). L'observation directe. Dans B.Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collection des données*. Québec, Québec : Presses de l'université de Québec, 225-248.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris les éditions d'organisation, 16.
- Leduc, A. (1991). *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard : Behavora
- Lemasson, J-P. (1999). Introduction : L'internationalisation des universités canadiennes. Dans Bond, S. et Lemasson, J-P. (1999) *Un nouveau monde de savoir, Les universités canadiennes et la mondialisation*, Les publications du CRDI.
- Loiola, F. A. et Lira, M. L. (2012). El lugar de la enseñanza en el contexto de la universidades fuertemente dedicadas à la investigación. Dans Barona, -C, Loiola, F., Garcia, O. et Lessard, C. (dir.), *La profesionalización de la enseñanza en México y en Quebec*, México, Juan Pablos Editor, 23-43.

- Loiola, F. A. et Lira, M.L. (2010). La noción de erudición de la enseñanza como concepción normativa y de reconocimiento de la importancia de la practica de enseñanza en la universidad. Una breve revisión de literatura. Dans Barona, C. et Loiola, F. (dir.), *Innovaciones en pedagogía universitaria : estudios de caso en México y en Québec*, Montréal, CRIFPE, 191-216.
- Mellouki, M. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Collection Formation et Profession, Québec : Les presses de l'université de Laval.
- Michelot, C. (2010). Le nouveau rôle des enseignants. Dans Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L., *Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvres ?* Bruxelles : Éditions De Boeck, 343-369.
- Ministère de l'Éducation. (2007). « Prendre le virage du succès » Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation – En bref. *Québec : Ministère de l'Éducation*.
- Ministère de l'Éducation. (1998). « Prendre le virage du succès » Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. *Québec : Ministère de l'Éducation*, 8 p.
- Ministère de l'Éducation. (1998). Vers une politique de la formation continue. *Québec : Ministère de l'Éducation*, 58 p.
- Ministère de l'Éducation. (1997). « Prendre le virage du succès » Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. *Québec : Ministère de l'Éducation*, 55 p.
- Morin, S. (2006) Rapport évolutif, Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. *Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation et l'ENAP*, [http://www.leppm.enap.ca/leppm/docs/rapports\\_education/rapport\\_3\\_education.pdf](http://www.leppm.enap.ca/leppm/docs/rapports_education/rapport_3_education.pdf).
- Newman, J.H. (1889). The idea of a University. Partie 1. University Teaching. Traduit par Robillard, E. et Labelle, M. (1968), L'idée de l'Université définie et expliquée. Les discours de 1852, Desclée.
- Newman, J.H. (1889). The idea of a University. Partie 2. University Subjects. Traduit par Bouts M-J. et Hilaire, Y. (1997), L'idée de l'Université, Les disciplines universitaires, Villeneuve-D'Ascq (Nord) : Septentrion Presses Universitaires.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 121-134.
- Neumann, R. Parry, S. et Becher, T. (2002). Teaching and learning in thier disciplinary contexts : a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27, 405-417.
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- Pacom, D. (2006). Qui sont les jeunes d'aujourd'hui ? *Conférence prononcée lors du Colloque sur l'adaptation scolaire de la Fédération des commissions scolaires du Québec, 11 et 12 mai 2006*.

- Perry, R. et Smart, C. (2007). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. The Netherlands : Springer.
- Prégent, R. et Bernard, H et Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. *Presses internationales Polytechnique*, 9.
- Press, E. et Washburn, J. (2000). The kept University. *The Atlantic Monthly*, vol. 285, n°3, 46.
- Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1960).
- Robertson, J. et Blacker, G. (2006). Students' experiences of learning in a research environment, *Higher Education Research and Development* 25 (3) 215-229.
- Rocher, G. (2004). *Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation*. Collection Les classiques des sciences sociales, <http://classiques.uqac.ca/>.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelles et assistées par logiciel NUD\*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123.
- Shaienks, D. Gluszynski, T. et Bayard, J. (2008). Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires. *Statistiques Canada*, 81-595-M, vol. 70, *Ressources humaines et Développement Social Canada*.
- Small, J.M. (1995). Reform in Higher Education in Canada. *Higher Education Quarterly*, Vol. 49, April, 13-127.
- Smeby, J-C. (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21, 69-79.
- Solar, C. et Hébrard, P. (2008). *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*. Action et Savoir Rencontres, Paris : L'Harmattan, 197-250.
- Tardif, M. (2003). Enseignement, connaissance et pédagogie : repenser l'unité ? L'autre Forum. *Journal des professeurs de l'Université de Montréal*. 8 (1).
- Turks, J. (2005). L'enseignement postsecondaire au Canada à la croisée des chemins. *Sauvons la recherche, Dialogue national sur l'éducation supérieure, Ottawa*, <http://www.sauvonslarecherche.fr/spip.php?article1775>.
- Umbach, P. (2007). Faculty cultures and college teaching. Dans R. Perry & J.C. Smart (eds.). *The scholarship of teaching and learning in Higher Education : an evidence-based perspective*, 263-317, London : Springer.
- Viens, J., Lepage, M. et Karsenti, T. (2010). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'Éducation*, 36(1), 13-23.
- Walmsley, N. (1970). Canadian universities and international development. *Association des universités et collèges du Canada, Ottawa (Ontario, Canada)*, 330.
- Walters, G. (1996). *The tasks of Truth, Essays on Karl Jaspers' Idea of The University*. Peter Lang Publishing.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of Education*. New York: Macmillan Co.

## ANNEXES

## **ANNEXE 1. LES COURRIELS DE SOLLICITATION POUR PARTICIPER À LA RECHERCHE**

### **A. Courriels – Entrevues individuelles**

**De** : chercheure

**À** : professeur

**Sujet** : Demande d'entrevue dans le cadre d'une recherche pour une thèse de doctorat en andragogie.

Cher professeur / Chère professeure,

Je me nomme Anne Mai Walder. Je travaille sur une thèse de doctorat en andragogie (Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal). Mon directeur de recherche est monsieur Francisco Loiola. Ma thèse porte le titre suivant : Innovations pédagogiques et culture disciplinaire.

Les objectifs de ma thèse de doctorat sont d'identifier, décrire et expliquer les innovations pédagogiques utilisées par les enseignants à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire. Avec une approche centrée sur la culture disciplinaire, nous souhaitons décrire les innovations pédagogiques utilisées selon la culture disciplinaire pour explorer les tendances, analyser et comprendre les raisons qui amènent à l'innovation, explorer la pratique de l'innovation pédagogique et énoncer les difficultés et les obstacles rencontrés ainsi que les éventuelles solutions trouvées par les enseignants pour les surmonter. Pour ce faire, monsieur Francisco Loiola et moi-même avons décidé de réaliser des entrevues auprès de professeurs bénéficiaires du Prix d'excellence en enseignement de l'Université de Montréal.

Ce courriel a donc pour but de vous informer de ce projet et de vous demander s'il vous serait possible de m'accorder une entrevue (d'une durée approximative de quarante-cinq minutes) entre le 9 avril et le 25 mai 2012. Je vous invite à me transmettre votre réponse par courriel. Autrement, je vous contacterai par téléphone d'ici quelques jours afin de vérifier vos disponibilités quant à cette recherche et confirmer, le cas échéant, la date et l'heure de l'entrevue.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire.

Je vous joins en annexe le Formulaire de consentement qui précise les modalités de participation à la recherche. Une version papier de ce formulaire sera signée le jour de l'entrevue.

Dans l'attente de vous lire ou de vous parler prochainement au téléphone, je vous remercie de votre attention et vous informe que les résultats de mon étude vous seront transmis par courriel lorsque les analyses auront été effectuées et qu'un tirage au sort pour une tablette tactile iPad2 Wi-Fi 16 Go sera organisé.

Anne Mai Walder

Téléphone domicile :

Candidate au doctorat

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

## **B. Courriels – Entretien de groupe**

**De :** chercheure

**À :** professeur

**Sujet :** Demande d'entretien de groupe - *Innovations pédagogiques et culture disciplinaire*

Cher professeur / Chère professeure,

La collecte de données à laquelle vous avez participé en entrevue individuelle a fait apparaître certains thèmes nouveaux. Je souhaiterais les approfondir et me permets à ce titre de vous convier à un entretien de groupe. Ce courriel a donc pour but de vous informer de cette rencontre et de vous solliciter pour y participer.

Cet entretien de groupe durera approximativement 1 h 30. Je vous joins en annexe le Formulaire de consentement qui précise les modalités de participation à la recherche. Une version papier de ce formulaire sera signée le jour de l'entretien de groupe. Les thèmes abordés lors de la rencontre seront centrés sur les formulaires d'évaluation en contexte d'innovation pédagogique, la participation des étudiants dans le processus d'innovation pédagogique et la transférabilité de l'innovation pédagogique d'une discipline à une autre. En participant, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances.

Je vous propose la date du **vendredi 7 septembre 2012 à 11 h**. La rencontre se déroulera dans une salle neutre, agréable et conviviale au Méridien Versailles, 1808 Sherbrooke Street West, Montréal, H3H 1E5. Étant donné que l'horaire empiète sur l'heure du repas, un buffet chaud sera mis à votre disposition gracieusement dès la fin de l'entretien.

Dans l'attente de vous lire prochainement, je vous remercie de votre attention.

Bien cordialement,

Anne Mai Walder  
Candidate au doctorat  
Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

Téléphone domicile :

## ANNEXE 2. LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENTREVUES INDIVIDUELLES



### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- Titre de la recherche :** Innovations pédagogiques et culture disciplinaire
- Chercheure :** Anne Mai Walder, candidate au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Directeur de recherche :** Franscisco Loiola, professeur agrégé, Directeur du Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de la recherche.

Ce projet vise à étudier les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire afin de connaître les tendances, les pratiques et les difficultés rencontrées.

##### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue individuelle d'environ 45 minutes à un moment et dans un lieu que vous choisirez. L'entrevue portera sur votre expérience professionnelle personnelle en matière d'innovations pédagogiques en milieu universitaire. Les thèmes abordés pendant l'entrevue seront centrés sur l'identification, l'analyse et la compréhension des types d'innovations pédagogiques existants à l'Université de Montréal, les raisons qui amènent les enseignants à innover, la pratique de ces innovations et les difficultés rencontrées. L'entrevue sera enregistrée en audio, puis transcrite.

##### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seules la chercheure principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les

Formulaire de consentement

02.04.2012-Version n°3



renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

#### **4. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courrez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire.

#### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis seront détruits au moment de votre retrait.

#### **6. Compensation**

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche. Cependant, chaque participant sera inscrit à un tirage au sort pour une tablette tactile iPad2 Wi-Fi 16 Go. Le participant qui ne souhaite pas y prendre part peut se désinscrire sur simple avis verbal à la chercheuse lors de l'entrevue. Le tirage au sort aura lieu dans les trois mois suivant la dernière entrevue et sera supervisé par Francisco Loiola, directeur de recherche et professeur agrégé.

#### **7. Diffusion des résultats**

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants par courriel au cours de l'année, lorsque les analyses auront été effectuées. Veuillez inscrire vos coordonnées électroniques dans la section **B) Consentement**. Vos coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Adresse courriel : \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Anne Mai Walder, candidate au doctorat et chercheure, au numéro de téléphone suivant : \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_ (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

**ANNEXE 3. LE PROTOCOLE DE LA CONDUITE DES ENTREVUES**

La chercheuse salue le participant, le remercie pour sa présence et l'invite à s'asseoir en face de lui. La chercheuse se présente sommairement.

En début d'entrevue, l'interviewer relit à haute voix le formulaire de consentement du participant en insistant plus particulièrement sur l'objectif de la recherche, les modalités de participation, la confidentialité, l'anonymat et le droit de retrait. À l'issue de ce rappel, le participant signe son consentement et reçoit un des deux exemplaires dûment contre signés par la chercheuse. L'interviewer rassure le participant en lui expliquant que l'on procède à une recherche qualitative exploratoire dans le but de prélever la réalité des pratiques sur le terrain et qu'il ne s'agit pas d'une évaluation ou d'un quelconque jugement. L'interviewer prévient le participant qu'il commence à enregistrer l'entrevue.

L'interviewer expose ensuite les grands thèmes et invite le participant à compléter les questions posées par des sujets ou expériences qu'il pense pertinents de partager ou commenter. L'interviewer commence à poser les questions.

Après chaque grand thème, le participant est invité à compléter le thème s'il le désire.

À la fin du questionnaire, le participant est invité à s'exprimer sur ce qu'il souhaite ou un thème non abordé.

Pour clore l'entrevue, la chercheuse remercie le participant pour sa participation à la recherche et lui confirme sa disponibilité en cas de besoin pour des questions relatives à sa participation à l'étude.

## **ANNEXE 4. LE GUIDE D'ENTREVUE ET AUTORISATION**

### **Guide d'entrevue**

Inspiré de L'Annexe E de Hannan, A. et Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education, Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Buckingham : SRHE and Open University Press, p.157. L'autorisation du Dr Harold Silver est jointe en annexe 4.1.

#### **1. Clarification de la raison de l'entrevue**

- Qui sommes-nous
- Protocole d'éthique
- Leurs innovations, lesquelles et quand.

#### **2. Antécédents pertinents pour l'innovation**

- Quand est-il/elle devenu/e un/e innovateur/trice ?
- Comment cela s'est-il passé ?
- Dans quel contexte ?
- Seul ou en collaboration ?

#### **3. Pourquoi innover ?**

- Quelle était l'intention ?
- Quel était le but ?
- Pressions, incitations, possibilités
- Théorie

#### **4. Comment l'innovation s'est-elle déroulée ?**

- Son étendue
- Quel soutien (département, institutionnel, externe) ?
- Le processus de mise en œuvre
- Les réactions (collègues, étudiants et autres)
- Toutes évaluations ou tous rapports (par exemple, évaluateur externe)

**5. Aujourd'hui où en est cette innovation ?**

- L'innovation se poursuit-elle ou pas ?
- L'adaptation
- Son étendue/adoption (au sein du département, ou ailleurs dans l'institution, ou dans la matière dans d'autres institutions)

**6. L'intérêt dans l'innovation ?**

- Publications ? Autres résultats, matériaux, etc.

**7. Réflexion sur le processus de l'innovation pédagogique**

- Adéquation du support
- Opposition / obstacles
- Rôles des comités, des collègues seniors
- L'innovation a-t-elle survécu, est-elle morte, s'est-elle intégrée, a-t-elle changé (à la suite de quoi?)?

**8. Résultats personnels en tant qu'innovateurs ?**

- Il y en a-t-ils ?
- Résultats positifs ?
- Résultats négatifs ?

**9. Les leçons tirées de cette expérience d'innovation ?**

- Implications pour l'innovation / innovateur
- Implications pour l'organisation institutionnelle / politique
- Implications pour les organismes de financement
- L'assurance qualité

**10. Remerciements**

**ANNEXE 4. 1   AUTORISATION DU DR HAROLD SILVER****From:** Harold**Sent:** 26 March 2012 09:13**To:** Anne Mai**Subject:** Re: Authorization request

Dear Anne Mai Walder

Thank you for your email, and I am sorry you have had difficulty in locating me.

I am responding in order to make it clear that there is no problem in your making use of the interview schedules contained in the appendix to *Innovating in Higher Education*. You obviously intend to acknowledge your use of this source, and I am therefore happy to grant authorization. I will look forward in due course to learning more of the research you are pursuing.

With best wishes

(Dr) Harold Silver

## ANNEXE 5. LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)  
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences  
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

No de certificat

CPER-12-003-D

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*


<b>Titre du projet</b>	<b>Innovations pédagogiques et culture disciplinaire</b>
<b>Étudiant requérant</b>	<b>Anne Mai WALDER</b> Candidate au doctorat Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
<b>Direction</b>	Francisco LOIOLA Directeur et professeur agrégé Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
<b>Financement</b>	Non financé

**MODALITÉS D'APPLICATION**

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

03 / 04 / 2012  
Date de délivrance

01 / 05 / 2013  
Date de fin de validité

adresse postale  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin  
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579  
Télécopieur : 514-343-2283  
cper@umontreal.ca  
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

**ANNEXE 6. LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENTRETIEN DE GROUPE****FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

- Titre de la recherche :** Innovations pédagogiques et culture disciplinaire
- Chercheure :** Anne Mai Walder, candidate au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Directeur de recherche :** Franscisco Loiola, professeur agrégé, Directeur du Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS****1. Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à étudier les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire afin de connaître les tendances, les pratiques et les difficultés rencontrées. La première étape de la collecte de données, réalisée préalablement lors d'entrevues individuelles, a fait apparaître trois nouveaux thèmes inattendus que nous souhaitons approfondir.

**2. Participation à la recherche**

La participation à la recherche consiste à un entretien de groupe mener par la chercheure d'environ 1 heure et 30 minutes à un moment propice et dans un lieu neutre, agréable et convivial. L'entretien de groupe portera sur votre expérience professionnelle personnelle en matière d'innovations pédagogiques en milieu universitaire. Les thèmes abordés pendant l'entretien de groupe seront centrés sur les formulaires d'évaluation en contexte d'innovation pédagogique, la participation des étudiants dans le processus d'innovation pédagogique et la transférabilité de l'innovation pédagogique d'une discipline à une autre. L'entretien de groupe sera enregistré en audio et en vidéo, puis transcrit.



### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. L'entretien de groupe sera transcrit et les enregistrements audio et vidéo effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un nom fictif et seules la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des noms fictifs qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire.

### 5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements et les enregistrements audio et vidéo qui auront été recueillis seront détruits au moment de votre retrait.

### 6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

### 7. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de cette recherche sera transmis aux enseignants par courriel au cours de l'année, lorsque les analyses auront été effectuées. Veuillez inscrire vos coordonnées électroniques dans la section B) **Consentement**. Vos coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Adresse courriel : \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Walder Prénom : \_\_\_\_\_ Anne Mai

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Anne Mai Walder, candidate au doctorat et chercheure, au numéro de téléphone suivant : \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel \_\_\_\_\_.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone \_\_\_\_\_ ou à l'adresse courriel suivante : \_\_\_\_\_ (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

**ANNEXE 7. LE PROTOCOLE DE LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN DE GROUPE**

La chercheure accueille les participants, les remercie pour leur présence et les invite à s'asseoir autour de la table.

En début d'entretien, l'interviewer relit à haute voix le formulaire de consentement du participant en insistant plus particulièrement sur l'objectif de la recherche et de la rencontre, les modalités de participation, la confidentialité, l'anonymat et le droit de retrait. À l'issue de ce rappel, les participants signent leur consentement et reçoivent un des deux exemplaires dûment contre signés par la chercheure. L'interviewer rassure les participants en leur réexpliquant que l'on procède à une recherche qualitative exploratoire dans le but de prélever la réalité des pratiques sur le terrain et qu'il ne s'agit pas d'une évaluation ou d'un quelconque jugement. L'interviewer prévient les participants qu'il commence à enregistrer l'entretien.

L'interviewer expose ensuite les trois grands thèmes et invite les participants à compléter les questions posées par des sujets ou expériences qu'ils pensent pertinents de partager ou commenter. Puis, les participants sont invités à se présenter brièvement les uns aux autres. L'interviewer commence à poser les questions.

Après chaque grand thème, les participants sont invités à compléter le thème s'ils le désirent et à la fin du questionnaire, les participants sont invités à s'exprimer sur ce qu'ils souhaitent ou un thème non abordé.

Pour clore l'entretien, la chercheure remercie les participants pour leur participation à la recherche et leur confirme sa disponibilité en cas de besoin pour des questions relatives à leur participation à l'étude.

**ANNEXE 8. LE GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE****Le guide d'entretien de groupe**

Recherche sur les innovations pédagogiques utilisées à l'Université de Montréal selon la culture disciplinaire

par Anne Mai Walder

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal.

Ce guide d'entretien de groupe s'inspire des résultats préliminaires des entrevues individuelles effectuées préalablement dans le but d'approfondir des thèmes nouvellement apparus.

**A. Clarification de la raison de l'entrevue**

- Protocole éthique : Signature du formulaire de consentement
- Raison de l'entretien de groupe : Approfondissement de thèmes apparus lors des entrevues individuelles.
  - A. Le formulaire d'évaluation complété par les étudiants
  - B. La collaboration des étudiants à l'innovation pédagogique
  - C. La transférabilité des innovations pédagogiques d'une discipline à l'autre
- Présentation entre participants

**B. Évaluation**

Les résultats montrent que les formulaires d'évaluation ne sont pas vraiment adaptés à la pratique des innovations pédagogiques.

1. Si vous êtes d'accord avec ces résultats, pourriez-vous m'expliquer ce qu'il manque pour l'adapter ?
2. Trouvez-vous dans les commentaires écrits des étudiants au verso du formulaire d'évaluation des indications à ce sujet ?
3. Est-ce qu'un formulaire plus adapté à la pratique d'innovation pédagogique pourrait vous aider à mieux évaluer votre enseignement ?

**C. Collaboration des étudiants**

Les résultats montrent que les étudiants collaborent à l'innovation pédagogique, que ce soit par leur participation en classe ou par leur aide à la création, la mise en place et l'amélioration des innovations pédagogiques.

4. Qu'est-ce que cette collaboration vous apporte ?
5. Qu'est-ce que cette collaboration apporte aux étudiants ?
6. Est-ce que cela modifie le rapport entre vos étudiants et vous ? Si oui, dans quelle mesure ?
7. De quelle manière avez-vous mis en place cette collaboration ? (obligatoire, volontaire, spontanée)

**D. La transférabilité**

Lors des entrevues individuelles, il est souvent apparu une interrogation sur la transférabilité d'une innovation pédagogique, d'une discipline à l'autre. J'aimerais approfondir ce thème qui me semble important.

8. Qu'est-ce qui rend une innovation pédagogique transférable ?
9. Qu'est-ce qui rend une innovation pédagogique non transférable ?
10. Pouvez-vous partager votre expérience si vous avez utilisé une innovation pédagogique dont vous vous êtes inspiré d'une autre discipline ?
11. Qu'est-ce qui vous a aidé dans votre projet d'innovation pédagogique ?
12. Qu'est-ce qui vous a manqué dans votre projet d'innovation pédagogique ?

**B. Remerciements**

- Fin de mes questions
- Autres choses à ajouter ?
- Des questions par rapport à ma recherche ?
- Remerciements

**ANNEXE 9. LA LISTE DES THÈMES**

<b>Description des codes : Entrevues individuelles</b>		
<b>Catégorie</b>	<b>Code</b>	<b>Description</b>
Adaptation	2 ou 3 ans	Cela prend deux ou trois ans pour améliorer l'innovation pédagogique et être vraiment à l'aise.
Adaptation	4 ou 5 ans	Cela prend quatre ou cinq ans pour améliorer l'innovation pédagogique et être vraiment à l'aise.
Adaptation	Ajout	Après l'innovation initiale, des ajouts ou des compléments ont été nécessaires.
Adaptation	Ajustement graduel	L'innovation pédagogique a été ajustée au fur et à mesure.
Adaptation	Au public	Il a fallu adapter l'innovation pédagogique au public de la classe.
Adaptation	Du professeur	Le professeur doit s'adapter à l'innovation pédagogique.
Adaptation	Pas faites, pas de financements	Le professeur n'a pas fait d'adaptations faute de financements.
Adaptation	Pas nécessaire	Il n'y a pas eu nécessité d'adaptation.
Adaptation	Permanente	L'adaptation de l'innovation pédagogique est permanente.
Ce que demande l'IP	Beaucoup travailler	L'innovation pédagogique requiert énormément de travail.
Ce que demande l'IP	Confiance en soi	Pour faire de l'innovation pédagogique, il faut posséder une grande confiance en soi.
Ce que demande l'IP	Contrôler ce que l'on veut faire	Il est très important de contrôler ce que l'on veut faire lorsque l'on innove et ne pas se laisser envahir par trop d'actions innovantes.
Ce que demande l'IP	De la pédagogie	L'innovation requiert de la pédagogie.
Ce que demande l'IP	Être à l'écoute	L'innovation pédagogique demande au professeur d'être à l'écoute de ses étudiants.
Ce que demande l'IP	Évaluer l'IP par la recherche	L'innovation pédagogique requiert son évaluation par une recherche.
Ce que demande l'IP	Humilité	Il faut faire preuve d'humilité, savoir s'abaisser volontairement, par sentiment de sa propre faiblesse.
Ce que demande l'IP	Innover en équipe	L'innovation pédagogique doit être faite en équipe.
Ce que demande l'IP	Le professeur apprend toujours	L'innovation pédagogique requiert que le professeur continue à apprendre tout au long de sa carrière.
Ce que demande l'IP	L'étudiant	Pour intégrer une innovation pédagogique, il faut impérativement que l'étudiant y participe.
Ce que demande l'IP	Ouverture d'esprit	Pour intégrer une innovation pédagogique, il faut impérativement posséder un esprit ouvert.
Ce que demande l'IP	Patience	L'innovation pédagogique demande de supporter avec constance et résignation les désagréments, les malheurs, ne pas abandonner et recommencer.
Ce que demande l'IP	Rigueur	L'innovation pédagogique requiert de la rigueur.
Ce que demande l'IP	Satisfaire la majorité pas tous	Ne pas chercher à satisfaire tous les étudiants, mais seulement la majorité des étudiants par une innovation pédagogique.
Ce que demande l'IP	S'engager à 100 pour cent	L'innovation pédagogique requiert un engagement total dans son métier d'enseignant.
Ce que demande l'IP	Soutien institutionnel	Pour innover, il faut obtenir un soutien institutionnel.

Choix de l'IP	Timides et faciles	Le professeur estime faire seul de petites innovations timides et faciles à entreprendre.
Concept d'apprentissage	Apprendre des autres	Les étudiants apprennent les uns des autres. Apprendre des autres étudiants fait partie de la conception d'apprentissage du professeur.
Concept d'apprentissage	Apprendre par eux-mêmes	Les étudiants doivent apprendre par eux-mêmes. Cela peut impliquer plus de travail. Les étudiants doivent s'engager dans leur apprentissage.
Concept d'apprentissage	Approche réflexive	L'approche réflexive fait partie de la conception de l'apprentissage du professeur.
Concept d'apprentissage	Déconstruction pour une construction	L'apprentissage requiert une déconstruction qui peut être douloureuse pour permettre une reconstruction.
Concept d'apprentissage	Ne crois pas à la formation à distance	Le professeur ne croit pas au concept de l'apprentissage à distance.
Concept d'apprentissage	Pratiques réflexives sur l'apprentissage	La question "Qu'est-ce que l'apprentissage?" est le point de départ de la réflexion.
Concept de l'étudiant	Son rôle	Le professeur se base sur le rôle des étudiants pour mettre en place une innovation pédagogique.
Concept d'enseignement	Accompagnateur dans l'apprentissage	Le professeur pense que son rôle réside dans l'accompagnement de l'étudiant dans ses apprentissages.
Concept d'enseignement	Accompagner l'étudiant dans son projet	Accompagner l'étudiant dans son projet de recherche et/ou d'étude
Concept d'enseignement	Aime la technopédagogie	Le professeur apprécie la technopédagogie dans son enseignement.
Concept d'enseignement	Aime pas la technologie	Le professeur n'apprécie pas la technologie.
Concept d'enseignement	Apprendre de mes pairs	Le professeur reste humble et peut apprendre des autres professeurs qui ont tous une expertise particulière et différente.
Concept d'enseignement	Apprendre des étudiants	Le professeur peut aussi apprendre de ses étudiants.
Concept d'enseignement	Chercher le soutien de pédagogues	Le professeur n'est pas un expert en pédagogie et peut trouver du soutien auprès de personnes qualifiées.
Concept d'enseignement	Distinction enseignement cycle supérieur	L'accompagnement au cycle supérieur est un enseignement individuel important, mais différent de l'enseignement au 1er cycle par exemple.
Concept d'enseignement	Encadrer l'étudiant dans l'INNOVATION PÉDAGOGIQUE	Le professeur doit encadrer les étudiants lorsqu'il apporte des innovations pédagogiques dans son enseignement.
Concept d'enseignement	Équilibre recherche-enseignement	Le professeur pense que l'enseignement est le savant équilibre entre recherche et enseignement.
Concept d'enseignement	Être à l'écoute de mes étudiants	Le professeur estime important d'être à l'écoute de ses étudiants.
Concept d'enseignement	Interdisciplinarité	Le professeur estime l'interdisciplinarité importante dans son concept de l'enseignement.
Concept d'enseignement	Intérêt pour la pédagogie	Au-delà de sa discipline de prédilection, le professeur a un intérêt marqué pour la pédagogie.
Concept d'enseignement	IP fait partie de notre rôle d'enseignant	Le professeur pense que l'innovation pédagogique fait partie intégrante de son rôle d'enseignant.
Concept d'enseignement	La discussion	Le professeur pense que la discussion est importante dans son enseignement.
Concept d'enseignement	Lié à ses compétences personnelles	Le professeur pense que sa façon d'enseigner est liée à ses compétences personnelles.
Concept d'enseignement	Lié à son vécu d'étudiant	Le professeur pense que sa façon d'enseigner est liée à son vécu d'étudiant.

Concept d'enseignement	Pénibilité volontaire	Le professeur pense qu'une pénibilité volontaire est indispensable dans l'enseignement.
Concept d'enseignement	Rapports plus égalitaires	Le professeur favorise ou établit des rapports plus ou entièrement égalitaires entre lui et ses étudiants.
Concept d'enseignement	Réflexion sur sa pratique pédagogique	Le professeur trouve que c'est beaucoup plus stimulant et intéressant de réfléchir à sa pratique d'enseignant et à sa pratique pédagogique.
Concept d'enseignement	Responsabilisation de l'étudiant	Le professeur croit en la responsabilisation de l'étudiant dans son apprentissage.
Concept d'enseignement	S'ajuster à son public moderne	Le professeur s'ajuste au public d'aujourd'hui et à sa modernité.
Concept d'enseignement	Se documenter en pédagogie	Le professeur pense que se documenter en pédagogie fait partie de son rôle et est important.
Concept d'enseignement	Technologies	Le professeur aime utiliser les technologies dans son enseignement.
Concept d'enseignement	Une relation	Pour le professeur, l'enseignement passe par une relation entre l'étudiant et l'enseignant.
Concept d'enseignement	Valeur familiale	L'enseignement est une valeur importante issue de la famille du professeur.
Continuité	Abandon	L'innovation pédagogique a été abandonnée.
Continuité	Pas innovante pour très longtemps	Une innovation pédagogique n'est malheureusement pas innovante très longtemps.
Continuité	Poursuite	L'innovation pédagogique se poursuit.
Continuité	Projeter	Le professeur projette de réaliser de nouvelles innovations pédagogiques.
Continuité	Relève par d'autres collègues	D'autres professeurs ont repris l'innovation pédagogique mise en place dans le cours.
Continuité	Reprise de l'IP dans un autre de ses cours	Le professeur a implanté l'innovation pédagogique dans un autre de ses propres cours.
Continuité	S'est arrêté ne donne plus ce cours	L'innovation pédagogique s'est arrêtée, car le professeur n'enseigne plus ce cours.
Culture pédagogique	Culture pédagogique au sein du département	Le professeur mentionne l'existence d'une culture pédagogique au sein du département.
Culture pédagogique	Culture pédagogique au sein d'une faculté	Le professeur mentionne l'existence d'une culture pédagogique liée à son domaine d'expertise.
Culture pédagogique	IP spécifique au domaine	Le professeur indique que l'innovation pédagogique est spécifique à son domaine.
Culture pédagogique	Similitudes	Le professeur pense qu'il existe des similitudes entre sa discipline et d'autres.
Culture pédagogique	Technologique liée à la matière	Innovations technologiques liées à la matière.
Définition de l'IP	À contre-courant	L'innovation pédagogique, c'est être à courant secondaire de sens opposés au courant principal.
Définition de l'IP	Adapter	L'innovation pédagogique, c'est s'adapter au présent, à l'actuel.
Définition de l'IP	Améliorer	Rendre meilleur, apporter des changements favorables.
Définition de l'IP	Apprendre en tant que professeur	L'innovation pédagogique, c'est apprendre en tant que professeur.
Définition de l'IP	Changer	Remplacer quelque chose par autre chose. Changement radical, profond. Quelque chose qui sort de l'ordinaire. Mais aussi différent de l'habitude
Définition de l'IP	Construction	L'innovation pédagogique est une construction.
Définition de l'IP	Créativité	Pouvoir de création, d'invention, d'imagination issue des idées du professeur.



Définition de l'IP	Différents niveaux et impacts	L'innovation pédagogique possède différents niveaux et différents impacts.
Définition de l'IP	Être un processus	L'innovation pédagogique est un processus.
Définition de l'IP	Faire comprendre la matière	L'innovation pédagogique sert à mieux faire comprendre la matière.
Définition de l'IP	Innovation se construit dans la relation	L'innovation pédagogique se construit dans la relation pédagogique entre le professeur et l'étudiant.
Définition de l'IP	Intellectuelle	Les innovations intellectuelles sont celles que le professeur utilise lorsqu'un thème est complexe et qu'il va réfléchir et chercher comment mieux l'aborder.
Définition de l'IP	Leadership	L'innovation pédagogique, c'est avoir une attitude de leader, de meneur.
Définition de l'IP	Liée à la discipline	Le type d'innovation pédagogique est lié à la discipline.
Définition de l'IP	Liée à la technologie	L'innovation pédagogique est liée à la technologie.
Définition de l'IP	Liée au public	Le type d'innovation pédagogique est lié au public, à la classe.
Définition de l'IP	Mise à l'essai	Une innovation pédagogique est une mise à l'essai de quelque chose.
Définition de l'IP	Nouveauté	Quelque chose qui se manifeste pour la première fois, qui vient d'apparaître, qui n'est pas conforme à la tradition, qui présente des caractéristiques jamais vues auparavant.
Définition de l'IP	Pas ce que tout le monde fait	L'innovation pédagogique c'est le contraire de ce que tout le monde fait.
Définition de l'IP	Pas de domaine	L'innovation pédagogique n'a pas de domaines.
Définition de l'IP	Pas de limites	L'innovation pédagogique n'a pas de limites
Définition de l'IP	Pas une IP si pas de pensée pédagogique	Une innovation n'est pédagogique qu'à la condition que la pensée soit pédagogique. Une innovation technologique n'en est pas forcément une.
Définition de l'IP	Liée à la personnalité de l'enseignant	L'innovation pédagogique est intimement liée à la personnalité de l'enseignant.
Définition de l'IP	Prendre des risques	Une innovation pédagogique, c'est prendre des risques.
Définition de l'IP	Psychologique 1er cycle	L'innovation pédagogique au premier cycle, c'est plus en lien à la psychologie.
Définition de l'IP	Qualité	L'innovation pédagogique, c'est la qualité de l'enseignement.
Définition de l'IP	Réflexion pédagogique	L'innovation pédagogique est une réflexion pédagogique
Définition de l'IP	Réussite	Succès, résultat favorable de quelque chose.
Définition de l'IP	Se questionne	Le professeur se questionne sur la définition et le sens même d'une innovation pédagogique.
Définition de l'IP	Se rapprocher de son idéal pédagogique	L'innovation pédagogique, c'est se rapprocher de son idéal pédagogique.
Définition de l'IP	Surprendre les étudiants	L'innovation pédagogique, c'est avant tout surprendre ses étudiants.
Définition de l'IP	Temporaire	L'innovation pédagogique est temporaire dans le sens qu'elle sera pertinente à un certain moment et qu'elle ne le sera pas forcément dans le temps
Définition de l'IP	Utilisation d'outils	L'innovation pédagogique, c'est l'utilisation d'outils.
Durée dans un programme	Un cours entier par innovation	L'innovation pédagogique a duré le temps d'un cours entier.
Durée dans un programme	Un demi-cours par innovation	L'innovation pédagogique a duré la moitié d'un cours.
Échanges d'expériences	À participer à une recherche	Le professeur a participé à une recherche sur l'enseignement.

Échanges d'expériences	Ancien groupe de consultation CEFES	Le professeur a participé à l'ancien groupe de consultation du CEFES.
Échanges d'expériences	Apprentissage	Le professeur pense qu'échanger son expérience permet l'apprentissage entre pairs.
Échanges d'expériences	Au niveau du département	Le professeur échange ses expériences au niveau du département.
Échanges d'expériences	Au sein de l'équipe	L'échange d'expérience d'enseignement et d'innovation s'effectue au sein de notre équipe d'enseignement.
Échanges d'expériences	Congrès de pédagogie de la matière	Le professeur a participé à des congrès pédagogiques dans sa discipline.
Échanges d'expériences	Doctorants ou post-doctorants	Le professeur échange avec des doctorants ou des post-doctorants.
Échanges d'expériences	Échanges formels avec les collègues	Le professeur a des échanges formels avec ses collègues.
Échanges d'expériences	Échanges informels avec les collègues	Le professeur a des échanges informels avec ses collègues.
Échanges d'expériences	Entre innovateurs seulement	Les échanges d'expériences s'effectuent exclusivement entre innovateurs.
Échanges d'expériences	Étendu à d'autres facultés	Les échanges d'expériences s'étendent à d'autres facultés.
Échanges d'expériences	Fait partie de mon travail de professeur	Échanger mes expériences d'enseignement fait partie de mon travail de professeur.
Échanges d'expériences	Informel avec la direction	Le professeur échange avec sa direction de manière informelle.
Échanges d'expériences	Intéressant	Le professeur pense les échanges d'expériences intéressants.
Échanges d'expériences	Mentorat souhaité	Le professeur souhaite un mentorat en termes d'innovation pédagogique.
Échanges d'expériences	Pudeur de parler de son enseignement	Le professeur souligne qu'il existe une certaine pudeur de parler de son enseignement.
Échanges d'expériences	Rares demandes	Les autres professeurs viennent rarement discuter de l'enseignement ou de nos innovations pédagogiques.
Échanges d'expériences	Référence à	Prise de référence à un autre professeur ou une autre faculté.
Échanges d'expériences	Reprise	Reprise d'innovations pédagogiques mentionnées par d'autres professeurs.
Échanges d'expériences	Reprise d'une autre uni	Reprise d'innovations pédagogiques mentionnées par une autre université.
Échanges d'expériences	Se laisse observer	Le professeur s'est laissé observer pendant un de ses cours par des collègues.
Échanges d'expériences	Souhaité	Le professeur souhaite des échanges d'expériences.
Époques effet de mode	Éphémère	L'innovation pédagogique est éphémère, passagère elle ne dure pas et disparaît dès qu'elle s'installe comme une habitude.
Époques effet de mode	Les innovations pédagogiques sont liées aux époques	Les innovations pédagogiques sont souvent liées à une époque particulière.
Époques effet de mode	Négatif	Faire une innovation pédagogique par effet de mode peut-être assez négatif.
Évaluation	A permis de bonifier l'IP	L'évaluation de l'innovation pédagogique a permis de la bonifier.
Évaluation	Assurance qualité à améliorer	L'assurance qualité a permis l'amélioration de l'innovation pédagogique.

Évaluation	Assurance qualité doit dépendre du professeur	L'assurance qualité doit être sous le contrôle du professeur.
Évaluation	Auto-évaluation - Professeur	Le professeur effectue une auto-évaluation de son innovation pédagogique.
Évaluation	Auto-évaluation reprise	L'auto-évaluation du professeur est reprise par un collègue, un pair.
Évaluation	Bilan de l'IP	Le professeur a effectué un bilan de son innovation pédagogique.
Évaluation	Comité de programmes	L'évaluation de l'innovation pédagogique s'effectue lors de l'évaluation du comité du programme.
Évaluation	Commentaires - étudiants	L'évaluation de l'innovation pédagogique s'effectue à travers les commentaires qualitatifs reçus des étudiants.
Évaluation	Commentaires - externes informels	L'évaluation de l'innovation pédagogique s'effectue à travers les commentaires externes informels.
Évaluation	Conseil des étudiants	L'évaluation de l'innovation pédagogique passe par le conseil étudiant.
Évaluation	Difficulté d'attribuer le succès à une IP	Le professeur trouve difficile d'attribuer le succès de son enseignement à une innovation pédagogique.
Évaluation	Difficulté valeur commentaires - étudiants	Le professeur pense qu'il est ardu d'établir une valeur aux commentaires des étudiants.
Évaluation	Évaluateur externe	L'innovation pédagogique est évaluée par un évaluateur externe.
Évaluation	Évaluation formative	Le professeur demande une évaluation formative auprès des associations étudiantes.
Évaluation	Évaluation par vérification des compétences	L'évaluation de l'innovation pédagogique s'effectue par la vérification des compétences.
Évaluation	Évaluation permanente	Le professeur évalue son innovation pédagogique et son enseignement en permanence.
Évaluation	Formelle - étudiants	Évaluation formelle effectuée par formulaire et organisée par la faculté.
Évaluation	Formelle - Étudiants déplacés	Dans les évaluations formelles, certains étudiants font des commentaires déplacés sur des choses qui ne concernent même pas l'enseignement.
Évaluation	Formelle - étudiants stress	L'évaluation formelle étudiante est une source de stress pour le professeur.
Évaluation	Formelle - étudiants valorisante	L'évaluation formelle des étudiants est valorisante.
Évaluation	Formulaire évaluation inadéquat	Le questionnaire d'évaluation de l'enseignement est inadéquat.
Évaluation	Idéalement extérieur	Idéalement il faudrait un groupe extérieur qui évalue le programme. Mais ce n'est pas le cas.
Évaluation	Manque de financement	Le professeur mentionne un manque de financement ne lui permettant pas d'évaluer son innovation pédagogique.
Évaluation	Nécessaire	L'évaluation est nécessaire pour qu'il y ait innovation pédagogique
Évaluation	Par la recherche	Le professeur évalue son innovation pédagogique par une recherche.
Évaluation	Pas d'assurance qualité	Le professeur mentionne qu'aucune assurance qualité n'existe.
Évaluation	Pas de recherches	Il existe des enquêtes de satisfaction, mais pas de devis de recherches pour évaluer notre programme.
Évaluation	Pas d'évaluation de l'IP	Le professeur mentionne qu'aucune évaluation de l'innovation pédagogique n'existe.
Évaluation	Peu de commentaires sur l'innovation	Le professeur mentionne peu de commentaires de la part de ses étudiants sur ses innovations pédagogiques.

	pédagogique	
Évaluation	Prix d'excellence en enseignement	Le professeur mentionne le Prix d'excellence en enseignement comme une manière d'être évalué par rapport à son innovation pédagogique et son enseignement en général.
Évaluation	Problème notes des étudiants dans une activité innovation pédagogique	L'évaluation de l'innovation pédagogique s'est effectuée par auto-évaluation par rapport à un problème d'évaluation des étudiants.
Évaluation	Projet de le faire	Le professeur projette de réaliser une évaluation de son innovation pédagogique.
Évaluation	Promotion par les pairs	L'évaluation de l'innovation pédagogique s'effectue aussi à travers le cv du professeur évalué par ses pairs sur base annuelle.
Évaluation	Raison éthique	Évaluation impossible pour des raisons éthiques.
Évaluation	Réussite des étudiants aux évaluations	Le professeur estime que la réussite de ses étudiants aux examens est une manière d'évaluer son innovation pédagogique.
Évaluation	Seul	Le professeur évalue son innovation pédagogique seul.
Formation des enseignants	A suivi une formation	Le professeur a suivi une formation en pédagogie ou en utilisation d'outils pédagogiques.
Formation des enseignants	Nécessité de formation	Pour apprendre une autre façon d'enseigner, il faut suivre certaines formations.
Formation des enseignants	Programme avec option pédagogique	Le professeur a suivi un programme avec option pédagogique.
Formation des enseignants	Programme de développement professoral	Le professeur a suivi un programme de développement professoral.
Forme	Programme	L'innovation pédagogique s'est effectuée dans le cadre d'un programme.
Influence IP sur la pratique	Plan de cours fait par rapport à l'innovation pédagogique	Le professeur a établi son plan de cours par rapport à l'innovation pédagogique intégrée dans son cours.
Innovation technologique	Outils	L'innovation technologique est un outil.
Institution	Pas de pressions	L'institution garantie une certaine autonomie et liberté aux professeurs dans leurs enseignements et les laisse libre d'innover ou pas.
Intervention	Aime en groupe et en individuel	Le professeur apprécie l'innovation individuelle et l'innovation en groupe.
Intervention	Collective	Le professeur a effectué des innovations pédagogiques avec la collaboration de collègues ou de chargés de cours.
Intervention	De professionnels	Le professeur a effectué des innovations pédagogiques avec la collaboration de professionnels.
Intervention	Étudiants	Les étudiants collaborent à la création et l'amélioration de l'innovation pédagogique.
Intervention	Individuelle	Le professeur a effectué ses innovations de manière autonome et indépendante.
Intervention	Instaurée par la faculté	L'innovation pédagogique a été instaurée par la faculté.
Intervention	On ne peut pas innover avec tous	On ne peut pas innover en groupe avec tout le monde.
Intervention	Patient et sa famille	Le professeur a effectué l'innovation pédagogique avec la collaboration des patients et de leur famille.
Intervention	Plus efficace par programme	L'innovation pédagogique est beaucoup plus efficace lorsqu'elle est instaurée par une faculté, un département, un programme ou un groupe

		de professeur
IP la plus importante	Couleur des diapos	Le professeur estime que l'innovation pédagogique la plus importante est celle des diapositives avec des codes couleur.
IP la plus importante	Cours en ligne - à distance	Le professeur estime que l'innovation pédagogique la plus importante est celle des cours en ligne et à distance.
IP la plus importante	Encadrement aux nouveaux professeurs	Le professeur estime que l'innovation pédagogique la plus importante est celle de l'encadrement offert aux nouveaux professeurs.
IP la plus importante	Expériences	Le professeur estime que l'innovation pédagogique la plus importante est celle d'expériences en laboratoire qu'il fait faire aux étudiants.
IP la plus importante	Inviter des professeurs	Inviter des professeurs à intervenir dans mon cours sur des thèmes liés au sujet du cours
IP la plus importante	L'interdisciplinarité	Mon innovation pédagogique la plus importante est celle de l'interdisciplinarité au sein de ma classe.
IP la plus importante	Stage	Mon innovation pédagogique la plus importante est celle de stage organisé pour mes étudiants.
IP la plus importante	Stage interdisciplinaire	Mon innovation pédagogique la plus importante est celle de stage interdisciplinaire. L'approche interdisciplinaire est très innovatrice.
IP la plus importante	Télévotéur	Mon innovation pédagogique la plus importante est celle des télévotéurs.
IP obligatoire	Réforme majeure positive	L'innovation pédagogique a été une réforme majeure et positive.
IP obligatoire	Télévotéurs obligatoires	L'utilisation des télévotéurs par les étudiants est devenue obligatoire dans notre faculté.
Mixité	Dans un cours	Utilisation de plusieurs innovations pédagogiques dans un cours.
Mixité	Dans un programme	Utilisation de plusieurs innovations pédagogiques dans un programme.
Mixité	Dans une activité	Utilisation de plusieurs innovations pédagogiques dans une activité d'enseignement.
Obstacles	Absence en classe	L'absence des étudiants en salle de classe est un des obstacles de mon innovation pédagogique.
Obstacles	Complexité technique	Complexité technique tant dans la préparation que dans l'application de l'innovation pédagogique.
Obstacles	Contrainte de temps Professeurs	Faire des IP prend du temps et le professeur n'en possède pas beaucoup. De plus, le professeur manque de reconnaissance pour le temps attribué aux IP.
Obstacles	Contraintes nationales	Les contraintes nationales sont un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Crainte des enseignants	La crainte que l'innovation pédagogique ne soit pas bonne ou ne donne pas les résultats escomptés.
Obstacles	Difficultés organisationnelles	Les difficultés organisationnelles sont un obstacle à l'innovation pédagogique. Il s'agit par exemple de l'utilisation de salles.
Obstacles	Engagement des étudiants	L'engagement des étudiants peu important peut s'avérer un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Évaluation des travaux de groupes	Il est difficile d'évaluer les travaux de groupe et cela peut être un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Examen en classe	Les examens en classe sont un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Financier	L'aspect financier est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Interactions avec les étudiants pas aimées par le professeur	Le professeur n'aime pas avoir des interactions avec les étudiants et c'est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Investissement en termes d'énergies des professeurs	L'innovation pédagogique demande un investissement en termes d'énergie et cela est un obstacle rencontré par le professeur.

Obstacles	La matière	La matière, difficile à passer par exemple, est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Le programme	Le programme par ses règles et sa structure est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	L'IP se démode	L'innovation pédagogique se démode très vite ce qui est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Manque de feed-back possible	Le manque de feed-back possible est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Manque de formation pédagogique	Le manque de formation pédagogique est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Manque de matériel ou vieillissant	Le manque de matériel ou le matériel vieillissant est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Manque de soutien de l'institution	Le manque de soutien de l'institution universitaire est un obstacle à l'innovation pédagogique.
Obstacles	Nécessité d'auxiliaires d'enseignement	Le travail par atelier nécessite des auxiliaires d'enseignement. Les étudiants ne viennent pas si c'est l'auxiliaire qui enseigne l'atelier.
Obstacles	Pas d'obstacle	Nous n'avons pas rencontré d'obstacles, car nous avons travaillé fort et avons aussi été soutenus.
Obstacles	Propriété intellectuelle UdeM	Les règles liées à la propriété intellectuelle de l'Université de Montréal sont un obstacle.
Obstacles	Résistance étudiante	La résistance au changement de la part des étudiants est un obstacle.
Obstacles	Résistance professeurs	La résistance au changement de la part des professeurs est un obstacle.
Obstacles	Solitude	La solitude du professeur dans son projet d'innovation pédagogique est un obstacle.
Obstacles	Technologie problématique	La technologie absorbe toute l'attention des étudiants qui oublient de prêter attention aux enseignements. Le manque de contrôle sur les images filmées. L'utilisation de la technologie réduit le contact avec les étudiants et n'est pas forcément utilisée par ces derniers.
Obstacles	Trop grand groupe d'étudiants	Les trop grands groupes d'étudiants sont un obstacle à l'innovation pédagogique.
Orientation IP vs traditionaliste	École professionnelle pas en phase avec la pratique	L'école professionnelle de l'Université de Montréal n'est pas en phase avec la pratique professionnelle sur le terrain.
Orientation IP vs traditionaliste	Pas innovante	La pratique d'enseignement n'est pas innovante.
Orientation IP vs traditionaliste	Traditionnelle décriée par les étudiants	La pratique d'enseignement traditionnelle est décriée par les étudiants.
Origine IP	Conception d'apprentissage	La conception d'apprentissage des étudiants est à l'origine de l'innovation pédagogique.
Origine IP	Conception de l'acte d'enseigner	La conception de l'acte d'enseigner est à l'origine de l'innovation pédagogique du professeur.
Origine IP	Échanges entre professeurs	L'origine de l'innovation pédagogique provient d'échanges entre professeurs.
Origine IP	Écrits	Le professeur s'est inspiré de différents écrits sur les innovations pédagogiques pour innover.
Origine IP	Expérience en tant qu'étudiant	L'expérience vécue en tant qu'étudiant est à l'origine de l'innovation pédagogique du professeur.
Origine IP	Formations pédagogiques	L'origine de l'innovation pédagogique provient de formations pédagogiques suivies par le professeur.
Origine IP	Insatisfait des cours traditionnels	L'origine de l'innovation pédagogique provient de l'insatisfaction du professeur des cours qu'il dispense de manière traditionnelle.
Origine IP	Personnalité	Le professeur est de par sa personnalité innovant.

Points négatifs	Aucun	Le professeur ne trouve pas de point négatif à l'innovation pédagogique.
Points négatifs	Innove par rapport aux commentaires de ses étudiants	Le professeur pense néfaste d'innover pour innover, mais préfère s'en remettre aux commentaires de ses étudiants.
Points négatifs	Insécurité face à la nouveauté	Le professeur relève l'insécurité face à la nouveauté comme point négatif à l'innovation pédagogique.
Pressions pour innover	Institution universitaire	Les pressions pour innover viennent de l'institution universitaire (Décanat, vice décanat)
Pressions pour innover	Les étudiants	Les pressions pour innover viennent des étudiants.
Pressions pour innover	Par moi-même	La pression pour innover vient de moi-même ou de nous-mêmes lorsque nous innovons en groupe.
Pressions pour innover	Pas de pression	Il n'y a pas de pression pour innover.
Pressions pour innover	Plus pour la recherche que l'IP	Il existe plus de pression pour faire de la recherche que pour innover pédagogiquement.
Pressions pour innover	Pour exceller	La pression d'innover vient du fait que nous souhaitons exceller.
Pressions pour innover	Pour l'utilisation des nouvelles technologies	Il existe une pression pour l'utilisation des nouvelles technologies.
Pressions pour innover	Pression pour ne pas innover	Il existe une pression pour ne pas innover.
Pressions pour innover	Sociale	Il existe une pression sociale pour innover.
Processus	1. Pratique réflexive	Le professeur réfléchit à l'innovation pédagogique qu'il peut instaurer dans son enseignement.
Processus	2. Intégration	Intégration de nouveauté ou d'un changement dans notre façon d'enseigner
Processus	2.1 convaincre les autres à participer	Convaincre les autres professeurs à participer à l'innovation pédagogique
Processus	2.1.2 Concours/subventions	Préparation de dossiers de candidatures pour des concours ou subventions.
Processus	3. Évaluation de l'IP	On évalue l'innovation pédagogique, même minimalement par auto-évaluation et les commentaires des étudiants
Processus	4. Poursuite et amélioration de l'IP	L'innovation pédagogique est ensuite poursuivie et améliorée.
Processus	Coordination	Coordination de l'intégration de l'innovation pédagogique dans un cours.
Processus	Début d'IP 2 ans après être prof	Le professeur a innové deux ans après avoir débuté sa carrière.
Processus	Dès le début	Le professeur a innové dès le début de sa carrière.
Processus	Etudiants font l'IP	Le professeur laisse les étudiants décider de la forme que prendront l'innovation pédagogique et le contenu du cours. Ils choisissent leurs projets de recherche, mais aussi le projet collectif à la fin du cours. En début de session, le professeur ne sait pas ce qu'ils vont faire pendant le cours.
Processus	L'IP s'adapte au groupe	Le professeur pense que l'innovation pédagogique s'adapte au groupe d'étudiant. Elle s'auto bonifie.
Processus	L'IP se construit par coopération	L'innovation se construit par la coopération de l'enseignant et des étudiants.
Processus	Nombreuses étapes	Il a fallu de nombreuses étapes pour arriver à l'innovation pédagogique
Processus	Préparation 2 ans et +	La préparation de l'innovation pédagogique a pris deux ans ou plus.
Processus	Préparation en - de 2	La préparation de l'innovation pédagogique a pris entre quelques

	ans	heures et moins de deux ans.
Processus	Progressif	L'innovation pédagogique s'est construite progressivement sur le terrain.
Processus	Rencontre pédagogique	Des rencontres pédagogiques ont jalonné le parcours de l'innovation pédagogique.
Processus	Simulation	Les professeurs ont d'abord fait une simulation sur une classe avant de l'appliquer pour l'ensemble du programme.
Processus	Vision commune	Il s'agissait de trouver une vision commune de l'innovation pédagogique.
Profession	Mise en situation	Les étudiants sont projetés dans une situation similaire à celle qu'ils trouveront dans leur future profession.
Propagation	À travers le Québec	L'innovation pédagogique s'est propagée à travers le Québec.
Propagation	D'autres départements/facultés	L'innovation pédagogique s'est propagée à travers d'autres départements et facultés.
Propagation	D'autres universités	L'innovation pédagogique s'est propagée à travers d'autres universités.
Propagation	Étudiants de la faculté	L'innovation pédagogique a été reprise par les étudiants eux-mêmes.
Propagation	Inconnue	Le professeur ne connaît pas la propagation de son innovation pédagogique.
Propagation	Peu importante	Le professeur estime la propagation de son innovation pédagogique comme peu importante.
Propagation	Repris par un ou des professeurs	L'innovation pédagogique a été reprise pour d'autres cours.
Raison d'innover	Accessibilité	Décloisonner et rendre accessibles les cours et les connaissances que ce soit en ligne ou en présence.
Raison d'innover	Accompagner l'apprentissage	Le professeur veut accompagner l'apprentissage des étudiants.
Raison d'innover	Accompagner l'étudiant	Le professeur souhaite rompre l'isolement de l'étudiant et l'accompagner dans son cheminement.
Raison d'innover	Accompagner Profession	Le professeur désire accompagner l'étudiant vers sa future profession.
Raison d'innover	Accompagner Recherche	Le professeur veut accompagner l'étudiant dans son cheminement de chercheur.
Raison d'innover	Achèvement des études	L'étudiant prend trop de temps pour arriver à la diplomation ou abandonne ses études. Le professeur utilise des innovations dans le but d'amener l'étudiant à la diplomation.
Raison d'innover	Améliorer la compréhension des étudiants	Le professeur cherche à ce que les étudiants comprennent mieux l'enseignement dispensé.
Raison d'innover	Améliorer l'apprentissage	Les professeurs utilisent des innovations pédagogiques pour améliorer et faciliter l'apprentissage des étudiants.
Raison d'innover	Atteindre le plus grand nombre d'étudiants	Le professeur cherche à atteindre le plus grand nombre d'étudiants.
Raison d'innover	Augmenter la présence en classe	Le professeur cherche à augmenter la présence des étudiants en classe.
Raison d'innover	Bien être des étudiants	Le professeur recherche le bien-être de ses étudiants. Il a pour but de diminuer le stress de l'étudiant.
Raison d'innover	Contre l'inertie	Le professeur cherche à contre l'inertie.
Raison d'innover	Créer les liens entre les choses	Le professeur souhaite que l'étudiant crée des liens entre les choses.
Raison d'innover	Créer un référentiel inexistant	Le professeur souhaite créer un référentiel inexistant.
Raison d'innover	Durée des cours 3 heures	Le professeur innove à cause de la durée d'un cours de trois heures trop longues pour conserver l'attention des étudiants.



Raison d'innover	Échanger les connaissances	Il s'agit d'échanger des connaissances entre le professeur et les étudiants et entre pairs.
Raison d'innover	Engagement des étudiants dans leurs apprentissages	Rendre l'étudiant actif dans son apprentissage.
Raison d'innover	Être en phase avec les étudiants	Le professeur cherche à être en phase avec ses étudiants.
Raison d'innover	Évaluer les apprentissages	Le professeur veut évaluer les apprentissages de ses étudiants.
Raison d'innover	Grands groupes	Les grands groupes poussent les professeurs à innover.
Raison d'innover	Hétérogénéité des classes	Le professeur innove à cause de l'hétérogénéité de sa classe.
Raison d'innover	Insatisfaction apprentissage étudiant	Le professeur est insatisfait des apprentissages des étudiants.
Raison d'innover	Insatisfaction du monde du travail	Le monde du travail est insatisfait des jeunes diplômés.
Raison d'innover	Insatisfaction enseignement professeurs	Le professeur constate son insatisfaction de son enseignement.
Raison d'innover	Intéresser les étudiants	Le professeur utilise des innovations pédagogiques pour intéresser les étudiants. Apprendre aux étudiants l'importance de continuer à apprendre, à s'améliorer tout au long de leur vie.
Raison d'innover	Matière	Le professeur innove pour offrir à ses étudiants une nouvelle vision de la matière. Il souhaite amener la matière différemment,
Raison d'innover	Motivation pour le professeur	Le professeur innove pour sa propre motivation dans l'exécution de sa tâche professorale.
Raison d'innover	Plus d'interactions entre étudiants	Le professeur innove pour provoquer plus d'interactions entre les étudiants.
Raison d'innover	Problème-Besoin	Le professeur innove afin de répondre à une situation problématique, à un besoin.
Raison d'innover	Réconciliation des professeurs au sein d'une faculté	Le professeur innove pour permettre une réconciliation du corps professoral au sein de sa faculté.
Raison d'innover	Relation Professeur-Étudiant	Le professeur innove dans le but de changer la relation entre les professeurs et les étudiants. En bref, il s'agit de l'émancipation du rapport subordonnant qui implique de connaître son étudiant de manière plus personnelle ou encore de contrer l'endoctrinement.
Raison d'innover	Rétention des informations	Le professeur innove pour augmenter la rétention des informations des étudiants.
Raison d'innover	Suivre les NTIC	Le professeur innove pour suivre les NTIC.
Réactions collègues	Directeur positif	Selon le professeur, les réactions de la direction sont positives.
Réactions collègues	Équipe solide	Le professeur précise qu'il faut être solide face à la critique des pairs et qu'il bénéficie d'une équipe très solide pour l'assister.
Réactions collègues	Intérêt pour l'innovation	Selon le professeur, ses collègues montrent un intérêt pour son innovation pédagogique.
Réactions collègues	Mitigée	Selon le professeur, certains professeurs étaient pour et d'autres étaient contre.
Réactions collègues	Négatives	Selon le professeur, certains professeurs sont contre l'innovation pédagogique. En outre, l'innovation pédagogique qui critique ce qui est fait est mal vue.

Réactions collègues	Positives	Selon le professeur, ses collègues trouvent ça extraordinaire. Les réactions des collègues du professeur sont très positives.
Réactions collègues	Résistance	Selon le professeur, ses collègues font de la résistance et refusent ses innovations pédagogiques.
Réactions collègues	Seulement lorsque Prix	Le professeur n'a obtenu des réactions seulement lorsqu'il a gagné des prix en enseignement. Les gens l'ont félicité et lui ont demandé: « comment as-tu fait? Est-ce que tu as des conseils à me donner? etc. »
Réactions étudiants	Nég. Insécurité	Selon le professeur, les étudiants trouvent que les innovations pédagogiques les plongent dans une insécurité.
Réactions étudiants	Nég. IP pas innovante pour très longtemps	Selon le professeur, les étudiants sont vite blasés par l'innovation pédagogique ou technologique.
Réactions étudiants	Nég. Plus d'engagement étudiant	Selon le professeur, les étudiants ressentent une nécessité d'engagement de leur part bien plus importante.
Réactions étudiants	Nég. Problèmes techniques	Selon le professeur, les étudiants n'apprécient pas les problèmes techniques ou financiers liés aux innovations pédagogiques.
Réactions étudiants	Nég. Professeur qui ne sait pas utiliser l'IP	Selon le professeur, les étudiants n'apprécient pas lorsque le professeur ne sait pas utiliser l'innovation pédagogique.
Réactions étudiants	Nég. Trop de confrontations avec les pairs	Selon le professeur, les étudiants trouvent que les innovations pédagogiques demandent trop de confrontations avec les pairs.
Réactions étudiants	Pos. Aiment la différence	Selon le professeur, les étudiants aiment ce qui est différent.
Réactions étudiants	Pos. Aiment l'interaction avec l'enseignant	Selon le professeur, les étudiants apprécient l'interaction étudiant-professeur rendue possible grâce à l'innovation pédagogique.
Réactions étudiants	Pos. Aiment plus l'approche pédagogique que la technologie	Selon le professeur, les étudiants apprécient plus l'approche pédagogique utilisée que la technologie requise.
Réactions étudiants	Pos. Distance learning	Selon le professeur, les étudiants aiment l'apprentissage à distance. Ainsi, ils peuvent mieux gérer leur temps.
Réactions étudiants	Pos. Impression d'apprendre	Selon le professeur, les étudiants trouvent l'innovation pédagogique positive et ont l'impression d'apprendre.
Réactions étudiants	Pos. Positive	Selon le professeur, les étudiants apprécient l'innovation pédagogique.
Réactions étudiants	Pos. Prépare à la profession	Selon le professeur, les étudiants trouvent que les innovations pédagogiques permettent de les préparer à leur future profession.
Réactions étudiants	Pos. Travail en équipe	Selon le professeur, les étudiants apprécient le travail en équipe.
Réactions étudiants	Mitigées	Selon le professeur, certains étudiants sont mitigés dans leurs réponses. Ils n'aiment pas le travail supplémentaire que cela implique, mais ils apprécient le fait que ce soit différent et nouveau.
Réactions Université	Aime pas l'innovation = changement	Selon le professeur, l'université n'aime pas l'innovation, car elle rime avec changement.
Réactions Université	Freine l'IP	Selon le professeur, l'université freine l'innovation pédagogique.
Réactions Université	Inertie institutionnelle	Selon le professeur, il existe une profonde inertie institutionnelle qui bloque l'innovation pédagogique.
Réactions Université	IP pas bien vu, car bon enseignant pas bon chercheur	Selon le professeur, l'université recherche de bons chercheurs pas de bons enseignants. Ainsi, l'innovation pédagogique n'est pas bien vue, car elle ne permet pas de meilleures recherches.
Réactions Université	IP qui dérange	Selon le professeur, l'innovation pédagogique dérange l'institution, l'organisation et certains de ses acteurs.

Réactions Université	L'IP qui valorise l'UdeM	Selon le professeur, l'innovation pédagogique est bien vue si elle valorise l'université, par exemple par le rayonnement international.
Réactions Université	Va financer les innovations technologiques, mais pas pédagogiques	Selon le professeur, l'université finance volontiers les innovations technologiques, mais ne finance pas les innovations pédagogiques.
Réactions Université	Veut que l'on innove sans frais	Selon le professeur, l'université souhaite que les professeurs innovent à moindres coûts.
Réactions Université	Vision réductrice de l'innovation	Selon le professeur, l'université a une vision réductrice de l'innovation. (souvent technologique).
Recherche-Enseignement	Contraintes liées aux promotions	Les professeurs ont la contrainte d'être d'abord des professeurs adjoints, ensuite agrégés puis titulaires. Pour être promu, il faut faire de la recherche et publier. C'est cela qui compte. Pas l'évaluation de l'enseignement.
Recherche-Enseignement	Difficulté de faire les 2 en même temps	Le professeur estime qu'il est difficile de se donner à 100 pour cent dans ces deux activités en même temps.
Recherche-Enseignement	Financement qu'à la recherche	Le financement ne va qu'à la recherche.
Recherche-Enseignement	L'un ne va pas sans l'autre	Enseignement et recherche vont de pairs et sont indissociables.
Recherche-Enseignement	On est censé être performant partout	Le professeur évoque une pression qui leur demande d'être performant autant comme enseignant que comme chercheur, ou encore gestionnaire.
Recherche-Enseignement	Plus de recherche	Le professeur explique qu'il fait plus de recherche.
Recherche-Enseignement	Plus de rôles administratifs	Le professeur explique qu'il a plus de rôles administratifs.
Recherche-Enseignement	Plus d'enseignement en début de carrière	Le professeur explique qu'ils doivent faire plus d'enseignement en début de carrière.
Recherche-Enseignement	Prédispositions	Les professeurs ont des prédispositions soit pour l'enseignement soit pour la recherche. Chacun doit y trouver son équilibre.
Recherche-Enseignement	Recruté meilleur chercheur que pédagogue	Le professeur explique qu'ils sont recrutés sur la base d'être un meilleur chercheur qu'un bon pédagogue.
Recherche-Enseignement	Valorise pas tous les innovateurs	Le prix d'excellence en enseignement ne valorise pas tous les innovateurs. Il y a de nombreux et excellents innovateurs qui n'ont pas été lauréats de ce prix.
Reconnaissance	Dans le dossier de l'enseignant	L'innovation pédagogique apporte une reconnaissance inscrite dans le dossier du professeur.
Reconnaissance	Des collègues	L'innovation pédagogique apporte une reconnaissance de la part des collègues.
Reconnaissance	IP pas prise au sérieux	L'innovation pédagogique n'est pas prise au sérieux.
Reconnaissance	IP pas valorisée - méprisée	L'innovation pédagogique n'est pas valorisée, elle est méprisée.
Reconnaissance	La direction	L'innovation pédagogique apporte une reconnaissance de la part de la direction
Reconnaissance	Obtention d'un crédit	Le professeur a obtenu une reconnaissance de crédit pédagogique et une libération administrative d'un crédit. Le professeur a un crédit par année pour la coordination de son projet d'innovation pédagogique ce qui permet de formaliser un peu et d'apparaître dans sa tâche.
Reconnaissance	Par les étudiants	L'innovation pédagogique apporte de la reconnaissance de la part des étudiants.
Reconnaissance	Pas de valorisation	L'innovation pédagogique n'apporte pas de valorisation.

Reconnaissance	Prend du temps	Faire reconnaître une innovation pédagogique auprès de l'institution prend beaucoup de temps.
Reconnaissance	Prix d'enseignement en éducation	L'innovation pédagogique apporte de la reconnaissance à travers les prix d'excellence en enseignement.
Reconnaissance	Valorisation	Le professeur qui fait des innovations pédagogiques est valorisé au niveau de sa faculté.
Rentrer à l'université	Difficulté pour les innovateurs	Il est extrêmement difficile pour un innovateur d'obtenir un poste de professeur à l'université.
Résultats de l'innovation	Aide les étudiants dans leur orientation future	L'innovation pédagogique aide les étudiants dans leur orientation professionnelle ou académique future.
Résultats de l'innovation	Amélioration de l'apprentissage	L'innovation pédagogique améliore l'apprentissage des étudiants.
Résultats de l'innovation	Améliorer, changer la pratique enseignante	L'innovation pédagogique améliore et change la pratique enseignante.
Résultats de l'innovation	Amène à la diplomation	L'innovation pédagogique amène à la diplomation.
Résultats de l'innovation	Amène le monde réel	L'innovation pédagogique amène le monde réel dans l'enseignement.
Résultats de l'innovation	Capte l'attention des étudiants	L'innovation pédagogique permet au professeur de capter l'attention des étudiants.
Résultats de l'innovation	Changement vis-à-vis de l'enseignement	L'innovation pédagogique permet aux attitudes de changer vis-à-vis de l'enseignement.
Résultats de l'innovation	Changer la vision de la matière	L'innovation pédagogique change la vision que les étudiants peuvent avoir de la matière.
Résultats de l'innovation	Diversification des activités	L'innovation pédagogique permet la diversification des activités.
Résultats de l'innovation	Donne accès aux étudiants à distance	L'innovation pédagogique donne accès aux étudiants à un enseignement à distance.
Résultats de l'innovation	Échec constaté 4 ou 5 ans après	Le professeur a constaté un échec quatre ou cinq ans après.
Résultats de l'innovation	Entre-aide entre étudiants	L'innovation pédagogique favorise l'entraide entre les étudiants.
Résultats de l'innovation	Étudiants + motivés	Le professeur trouve les étudiants plus motivés en présence d'innovations pédagogiques.
Résultats de l'innovation	Étudiants actifs dans leur apprentissage	Avec l'innovation pédagogique, les étudiants sont actifs dans leur apprentissage. Ils doivent participer, agir pour apprendre.
Résultats de l'innovation	Étudiants satisfaits	Selon le professeur, les étudiants sont satisfaits de l'innovation pédagogique.
Résultats de l'innovation	Forme des professionnels performants	L'innovation pédagogique permet de former des professionnels performants.
Résultats de l'innovation	Impact de l'IP sur notes étudiants difficile	Il est difficile de définir l'impact des innovations pédagogiques sur les résultats académiques des étudiants.
Résultats de l'innovation	Interactions entre étudiants	L'innovation pédagogique permet l'interaction entre les étudiants
Résultats de l'innovation	Interactions entre professeur-étudiants	L'innovation pédagogique permet l'interaction entre le professeur et les étudiants.
Résultats de l'innovation	Le professeur apprend	Avec l'innovation pédagogique, le professeur apprend de nouvelles choses.
Résultats de l'innovation	Le professeur gagne du temps	Avec l'innovation pédagogique, le professeur gagne du temps.
Résultats de l'innovation	L'informel a des effets	L'innovation pédagogique a des effets académiques importants, par

l'innovation	académiques importants	l'utilisation d'échanges informels entre les étudiants et le professeur.
Résultats de l'innovation	Marketing - Publicitaire	L'innovation pédagogique a eu un très bon effet publicitaire au niveau de l'Université.
Résultats de l'innovation	Ouvrir de nouvelles portes aux étudiants	L'innovation pédagogique permet d'ouvrir de nouvelles portes aux étudiants.
Résultats de l'innovation	Ouvrir les étudiants à la recherche	L'innovation pédagogique initie les étudiants à la recherche.
Résultats de l'innovation	Participation d'une autre classe à l'IP	Une classe a rejoint avec ses étudiants la classe de l'innovateur pour profiter de l'innovation
Résultats de l'innovation	Permet app par erreur invisible	L'innovation pédagogique permet aux étudiants d'apprendre par l'apprentissage par erreur sans que cela soit visible.
Résultats de l'innovation	Plus de travail en classe	Les étudiants travaillent plus pendant le cours dans la salle de classe.
Résultats de l'innovation	Plus proche de ses objectifs pédagogiques	L'innovation pédagogique a permis au professeur d'être plus proche de ses objectifs pédagogiques.
Résultats de l'innovation	Professeur évalue les apprentissages	L'innovation pédagogique permet au professeur d'évaluer les apprentissages de ses étudiants.
Résultats de l'innovation	Professeurs satisfaits	Le professeur est satisfait des résultats de son innovation pédagogique.
Résultats de l'innovation	Progression des étudiants	Le professeur constate une progression de ses étudiants suite à l'introduction de l'innovation pédagogique.
Résultats de l'innovation	Référentiel des compétences	L'innovation pédagogique a permis au professeur d'établir un référentiel des compétences.
Résultats de l'innovation	Reprise de l'IP par d'autres professeurs	L'innovation pédagogique est reprise par d'autres professeurs.
Résultats de l'innovation	Retiennent mieux l'information	Les étudiants retiennent mieux l'information grâce à l'innovation pédagogique.
Résultats de l'innovation	Synchrone et asynchrone	L'innovation pédagogique permet l'apprentissage synchrone et asynchrone.
Résultats de l'innovation	Valorisation de l'étudiant	L'innovation pédagogique permet de valoriser l'étudiant.
Retombées	Articles	Les professeurs ont publié des articles sur leurs innovations pédagogiques.
Retombées	Communications orales	Les professeurs ont communiqué à l'occasion de congrès ou de réunions pédagogiques sur leurs innovations pédagogiques.
Retombées	Envisage de publier	Le professeur envisage de publier.
Retombées	Étude	Le professeur produit une étude sur son innovation pédagogique.
Retombées	Livre (individuellement)	Le professeur a rédigé un livre individuel sur son innovation pédagogique.
Retombées	Livre collectif	Le professeur a rédigé un ou des chapitres sur son innovation pédagogique dans un livre collectif.
Retombées	Pas de publication	Le professeur n'a pas publié sur son innovation pédagogique. Il n'y a pas pensé.
Retombées	Pas le but	Le professeur pense qu'en pédagogie son but n'est pas de publier sur ses innovations.
Retombées	Temps/Ressources recherches pour des publications	Les professeurs manquent de temps et de moyens pour faire de la recherche et publier.
Solution à l'obstacle	Accompagnement	Le professeur a trouvé l'accompagnement comme solution à l'obstacle rencontré.
Solution à	Adaptation trouvée	Le professeur a procédé à une adaptation afin de contourner l'obstacle

l'obstacle		rencontré.
Solution à l'obstacle	De la créativité	Le professeur a fait preuve de créativité pour dépasser l'obstacle rencontré.
Soutien	Au niveau de l'Université	Le professeur a obtenu du soutien au niveau de l'Université, du rectorat, de la direction de sa faculté ou de son département.
Soutien	Auxiliaire de recherche	Le professeur a obtenu du soutien en termes de contrats d'auxiliaires de recherche.
Soutien	Auxiliaire d'enseignement	Le professeur a obtenu du soutien en termes de contrats d'auxiliaires d'enseignement.
Soutien	Bénévoles	Le professeur a obtenu du soutien auprès de bénévoles.
Soutien	CEFES/BENA	Le professeur a obtenu du soutien auprès du CEFES/BENA en termes de formations ou de conseils pédagogiques.
Soutien	Centres pédagogiques peu utilisés	Le soutien des centres pédagogiques est peu utilisé et mal connu par le professeur.
Soutien	CIFI	Le professeur a obtenu du soutien du Centre d'innovation en formation infirmière.
Soutien	CPASS	Le professeur a obtenu du soutien du CPASS.
Soutien	Dégagement de temps manquant	Le professeur n'a pas obtenu du soutien en termes de dégagement de temps.
Soutien	DGTIC ou équivalent	Le professeur a obtenu du soutien de la part de la DGTIC ou du service équivalent dans d'autres facultés.
Soutien	Financier disponible	Le professeur indique que du soutien financier pour l'innovation pédagogique est disponible.
Soutien	Financier manquant	Le professeur mentionne que le soutien financier pour l'innovation pédagogique est insuffisant et manquant.
Soutien	Financier obtenu	Le professeur a obtenu un soutien financier ou une subvention pour de l'innovation pédagogique.
Soutien	Financier pas demandé	Le professeur n'a pas demandé de soutien financier pour une innovation pédagogique.
Soutien	Financier_ Seulement pour les technologies	Le professeur témoigne que le soutien financier n'est disponible que pour les innovations technologiques.
Soutien	Fonds de recherche	Le professeur utilise des fonds pour la recherche pour financer son innovation pédagogique.
Soutien	Matériel	Le professeur indique avoir eu du soutien pour des affiches publicitaires, salle de classe, etc.
Soutien	Pas de personne de ressource	Le professeur regrette le manque de personne de ressource.
Soutien	Pas de soutien de l'institution	Le professeur mentionne qu'il n'a pas reçu de soutien de la part de l'institution pour son innovation pédagogique.
Soutien	Soutien CEFES pas suffisant	Le professeur pense que le soutien offert par le CEFES est limité et pas suffisant.
Soutien	Technique	Le professeur a obtenu du soutien technique.
Soutien	Technique manquant	Le professeur indique que le soutien technique est insuffisant, voire manquant.
Soutien	Techniques coûteux	Le professeur précise que le soutien technique est coûteux.
Soutien	Un collègue avec les connaissances requises	Le professeur confirme avoir reçu un soutien d'un collègue ayant les connaissances préalables requises.
Transférabilité	Confirme la transférabilité	Le professeur confirme la transférabilité de l'innovation pédagogique.
Transférabilité	Impossibilité de transférabilité	Le professeur pense que la transférabilité de l'innovation pédagogique est impossible.

Transférabilité	Préfèrent s'enfermer sur leur discipline	Le professeur préfère s'enfermer sur sa discipline et ne pas avoir à penser aux autres.
Transférabilité	S'interroge sur la transférabilité	Le professeur s'interroge sur la transférabilité de l'innovation pédagogique.
Type d'Innovateurs	Collectifs	L'innovation pédagogique est une histoire d'équipe et de collaboration.
Type d'Innovateurs	Curieux	C'est la curiosité du professeur qui le pousse à innover.
Type d'Innovateurs	Infus	Les innovateurs qui estiment l'avoir été dès leur naissance, de manière innée.
Type d'Innovateurs	Engagés	Le professeur est très impliqué dans sa volonté d'innover.
Type d'Innovateurs	Holistes	Le professeur conçoit l'innovation pédagogique avec une vision globale.
Type d'Innovateurs	Passionnés	Le professeur est passionné par son métier d'enseignant et les innovations pédagogiques.
Type d'Innovateurs	Promoteurs	Le professeur se définit comme étant un promoteur, un initiateur de l'innovation pédagogique. Le professeur est instigateur de l'innovation pédagogique et promeut son développement.
Type d'Innovateurs	Perturbateurs	Le professeur estime qu'il dérange par ses pratiques innovantes d'enseignement.
Type d'Innovateurs	Humbles	Le professeur ne se reconnaît pas en tant qu'innovateur.
Type d'Innovateurs	Suiveurs	Le professeur s'implique dans des innovations initiées par d'autres.
Types d'innovation pédagogique	Apprendre à apprendre	Le professeur cherche à apprendre à l'étudiant comment mieux apprendre.
Types d'innovation pédagogique	Approche de recherche Recherche-Action	Le professeur utilise l'approche de recherche Recherche-Action. La recherche-action est une méthode de recherche scientifique fondée par Kurt Lewin (1951). Elle propose un ensemble de techniques de recherche qui permettent de réaliser des expériences réelles dans des groupes sociaux naturels. Ces techniques sont fondées sur l'idée que dans le cadre de l'expérimentation sociologique, la recherche et l'action peuvent être unifiées au sein d'une même activité.
Types d'innovation pédagogique	Approche par compétences	Le professeur utilise l'approche par compétences. Une approche pédagogique par compétences utilise les compétences nécessaires dans un domaine ou une pratique comme point de départ dans la conception et le développement d'un curriculum, scénario ou activité pédagogique.
Types d'innovation pédagogique	Approche par problèmes	Le professeur utilise l'approche par problèmes. Dans l'apprentissage par problèmes (APP), ou apprentissage par résolution de problèmes, les apprenants, regroupés par équipes, travaillent ensemble à résoudre un problème généralement proposé par l'enseignant, problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière, de façon à faire des apprentissages de contenu et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon active (il s'instruit lui-même) en y étant poussé par les nécessités du problème soumis. La tâche de l'équipe est habituellement d'expliquer les phénomènes sous-jacents au problème et de tenter de le résoudre dans un processus non linéaire. La démarche est guidée par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur. Le concept a été développé par la faculté de médecine de l'Université McMaster de Hamilton en Ontario dès 1970. Ceci est différent d'une étude de cas ou d'une résolution, en ce sens que l'on ne donne pas forcément de

		solution.
Types d'innovation pédagogique	Approche par programme	Le professeur utilise l'approche par programme qui consiste à organiser les ressources en les regroupant autour des caractéristiques et des besoins communs présentés par les populations visées. (Gouv. du Québec). (Dictionnaire actuel de l'éducation, 2005, p. 118.). Cette approche est axée sur la cohérence du programme de formation ou le découplage des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages.
Types d'innovation pédagogique	Approche par projet	Le professeur utilise l'approche par projet. C'est une forme de pédagogie à travers laquelle l'étudiant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des étudiants et sur les ressources de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme la création d'un journal, l'organisation d'un voyage). Cette forme de pédagogie implique une évaluation continue reposant sur l'analyse des différences entre "l'escompté" et "l'accompli".
Types d'innovation pédagogique	Approche par projet virtuel	Le professeur utilise l'approche par projet virtuel. Idem à l'approche par projet avec la distinction que la concrétisation du projet demeure virtuelle.
Types d'innovation pédagogique	Approche SAE	Le professeur utilise l'approche situations d'apprentissage et d'évaluation. Une SAE sera significative si : a) elle rejoint les orientations du Programme de formation; b) touche les centres d'intérêt des élèves et pose des défis à leur portée; c) permet de mettre en évidence l'utilité des savoirs.
Types d'innovation pédagogique	Approches réflexives	Le professeur utilise des approches réflexives. Il s'agit d'amener l'étudiant à un retour sur expérience, qui tient de sa réflexion et de sa conscience de soi.
Types d'innovation pédagogique	Articles scientifiques	Le professeur accompagne l'étudiant dans la rédaction de son premier article scientifique. Dans ce cas, le professeur n'est pas le directeur de mémoire ou de thèse.
Types d'innovation pédagogique	Base de données WEB	Le professeur met à disposition de l'information sur une base de données consultable par les étudiants sur le WEB.
Types d'innovation pédagogique	Cahiers de prise de notes	Le professeur crée pour ses cours des cahiers avec des textes à trous. L'étudiant doit être présent en salle de classe pour compléter au fur et à mesure le cahier.
Types d'innovation pédagogique	Capsule vidéo	Le professeur crée ou utilise des films vidéo ou simulations numériques.
Types d'innovation pédagogique	Caricature de l'enseignant	Le professeur demande à chaque étudiant de faire un portrait caricatural de lui-même et de son enseignement.
Types d'innovation pédagogique	Cartes conceptuelles	Le professeur utilise les cartes conceptuelles pour aider les étudiants à atteindre une représentation de concepts et des relations qui les unissent. Il s'agit de symboliser les structures de connaissance telles que les humains les stockent en mémoire. La cartographie conceptuelle constitue donc un moyen de représenter graphiquement, en deux dimensions, la manière dont des étudiants structurent mentalement une notion (Sherratt et Schlabach, 1990).
Types d'innovation pédagogique	Colloques scientifiques	Le professeur organise des colloques scientifiques où les étudiants peuvent participer et s'entraîner à présenter leurs résultats de recherche.
Types	Coopération	Le professeur utilise la coopération entre les étudiants à travers des



d'innovation pédagogique		activités en équipe, en dyade ou en groupe classe.
Types d'innovation pédagogique	Cours d'insertion prof. doctorant	Le professeur offre dans ses cours de l'aide à l'insertion professionnelle pour les doctorants.
Types d'innovation pédagogique	Cours en ligne	Le professeur met en ligne son enseignement. Ses cours disponibles aux étudiants sur le web à distance.
Types d'innovation pédagogique	Création d'un laboratoire	Le professeur crée un laboratoire pour mettre ses étudiants en situation.
Types d'innovation pédagogique	Débats	Le professeur organise des débats pour ses étudiants.
Types d'innovation pédagogique	Diapositive	Le professeur utilise des diapositives qui présentent l'étude d'un cas particulier.
Types d'innovation pédagogique	Encadrement des étudiants	Le professeur apporte un encadrement à ses étudiants. Il s'agit d'un soutien académique.
Types d'innovation pédagogique	Évaluation de pairs	Le professeur utilise l'évaluation entre pairs. Il s'agit de demander à l'étudiant d'évaluer le travail de leur pair.
Types d'innovation pédagogique	Faire appel à la réalité du monde du travail	Le professeur va questionner, s'imprégner pour capter la réalité du monde du travail pour l'amener puis l'intégrer dans son enseignement.
Types d'innovation pédagogique	Forums de discussion	Le professeur organise des forums de discussion en ligne pour ses étudiants.
Types d'innovation pédagogique	Interdisciplinaire	Concerne les relations entre les disciplines, les sciences. L'enseignement interdisciplinaire. Programmes d'études interdisciplinaires. Invitations de professeurs d'une autre discipline à venir participer à un cours.
Types d'innovation pédagogique	Jeux de rôle	Le professeur utilise le jeu de rôle dans lequel chaque participant occupe une place sociale ou symbolique propre.
Types d'innovation pédagogique	Leader pédagogique	Les leaders pédagogiques sont des personnes de référence en matières pédagogiques. Ils orientent les professeurs vers un changement durable qui nécessite également une guidance pédagogique.
Types d'innovation pédagogique	Logiciel (informatique)	Le professeur introduit un nouveau logiciel (informatique) dans son enseignement.
Types d'innovation pédagogique	Manuel pédagogique québécois	Le professeur rédige un manuel pédagogique québécois dans sa discipline.
Types d'innovation pédagogique	Modèle en 3D	Le professeur crée des modèles en 3D pour ses étudiants afin d'éviter l'utilisation de cadavres.
Types d'innovation pédagogique	Patient partenaire de soins	Le professeur considère le patient comme un partenaire de soins qui, aidé de l'équipe soignante (médecins, infirmière, etc.), va développer des compétences à se soigner.
Types d'innovation	PowerPoint	Le professeur utilise Microsoft PowerPoint, un logiciel de présentation édité par Microsoft, qui permet de présenter visuellement de

pédagogique		l'information.
Types d'innovation pédagogique	Pratique	Le professeur organise des exercices pratiques en laboratoire.
Types d'innovation pédagogique	Présence en classe continue	Le professeur exige une présence continue en classe.
Types d'innovation pédagogique	Programme mixte (UdeM et autres campus)	Le professeur dispense des cours à des étudiants étrangers à distance, à l'étranger et en présence à l'UdeM.
Types d'innovation pédagogique	Rencontre groupe repas	Le professeur organise des rencontres en groupe autour d'un repas avec ses étudiants (présents et anciens).
Types d'innovation pédagogique	Rencontre individuelle ou de groupe	Le professeur organise des rencontres individuelles ou en petits groupes avec ses étudiants.
Types d'innovation pédagogique	Renouveler le message toutes les 10-15 minutes	Le professeur s'adapte aux séquences télévisées auxquelles les étudiants d'aujourd'hui sont habitués et renouvelle le message toutes les 10 à 15 minutes pendant son cours.
Types d'innovation pédagogique	Rétroaction	Le professeur utilise la rétroaction avec ses étudiants. Il s'agit d'une correction constructive avec la possibilité d'amélioration du travail de l'étudiant.
Types d'innovation pédagogique	S'ancrer à partir des étudiants	Le professeur va questionner les connaissances et les croyances préalables des étudiants pour construire leurs enseignements.
Types d'innovation pédagogique	Simulations	Le professeur organise une simulation précise pour mettre ses étudiants en situation.
Types d'innovation pédagogique	Soutien du professeur	Le professeur apporte un soutien psychologique, social et administratif à ses étudiants.
Types d'innovation pédagogique	StudiUM	Le professeur utilise le portail universitaire d'apprentissage StudiUM. Environnement numérique de collaboration de L'Université de Montréal, cette plateforme met à la disposition des professeurs, des chargés de cours et des étudiants un outil pour l'enseignement et l'apprentissage dans des cours en présence ou entièrement en ligne afin de soutenir les pratiques et activités suivantes : diffusion de ressources documentaires; échanges et collaboration; travaux de groupe; évaluation et notation.
Types d'innovation pédagogique	Surprendre	Le professeur cherche à surprendre ses étudiants pour capter leur intérêt et conserver leur attention.
Types d'innovation pédagogique	Télévotants	Le professeur utilise les télévotants afin d'évaluer l'apprentissage de ses étudiants. Il s'agit d'un petit appareil ressemblant à une télécommande dont les étudiants se servent pour répondre en temps réel à des questions à choix multiples posées par le professeur. «l'utilisation de télévotants a pour principal atout de transformer l'aspect qualitatif des cours», a affirmé Tim Stelzer.
Types d'innovation pédagogique	Tutorat par anciens étudiants	Le professeur organise le tutorat des étudiants par d'anciens étudiants.
Types d'innovation pédagogique	Vignettes cliniques	Le professeur utilise des vignettes cliniques qui sont de courtes présentations de cas cliniques de patients.
Types	Visioconférences	Le professeur dispense ses cours par visioconférence.

d'innovation pédagogique		
Types d'innovation pédagogique	Wikis	Le professeur invite ses étudiants à la création de wikis, un site web dont les pages sont modifiables par les visiteurs afin de permettre l'écriture et l'illustration collaboratives des documents numériques qu'il contient. Il utilise un langage de balisage et son contenu est modifiable au moyen d'un navigateur web.
Université	Gérée comme une entreprise	L'université est gérée comme une entreprise.
Valorisation de l'enseignement	1er cycle valorisant par étudiants	Le professeur indique qu'enseigner au premier cycle est valorisant à cause du nombre d'étudiants et de l'évaluation qu'ils font de l'enseignement.
Valorisation de l'enseignement	Encadrement au cycle supérieur valorisant	L'encadrement au cycle supérieur est valorisant parce le professeur est concerné par le projet de vie de l'étudiant.
Valorisation de l'enseignement	Étudiants corvéables	Les étudiants sont utilisés comme des "serveurs".
Valorisation de l'enseignement	Manque de valorisation de la formation des chercheurs	Le professeur témoigne d'un manque de valorisation de la formation de chercheur.
Valorisation de l'enseignement	Mauvais accompagnement des étudiants	Le professeur témoigne d'un mauvais accompagnement des étudiants.
Valorisation de l'enseignement	Pas valorisé avant	L'enseignement n'était pas valorisé avant.
Valorisation de l'enseignement	Plus valorisé maintenant	L'enseignement est plus valorisé maintenant.
Valorisation de l'enseignement	Toujours pas valorisé	L'enseignement n'est toujours pas valorisé.
Valorisation de l'enseignement	Valorisation de l'innovation par les entreprises	L'innovation pédagogique est valorisée par les entreprises.

<b>Description des codes : Entretien de groupe</b>		
<b>Catégorie</b>	<b>Code</b>	<b>Description</b>
Collaboration IP	Changement rapport étudiant-professeur	Le professeur indique un changement de rapport entre lui et ses étudiants lorsqu'il a intégré une innovation pédagogique dans son enseignement.
Collaboration IP	Étudiant construit sa note	Le professeur indique que c'est l'étudiant qui construit lui-même sa note.
Collaboration IP	Étudiant développe une indépendance intellectuelle	Le professeur indique que l'étudiant développe une indépendance intellectuelle.
Collaboration IP	Étudiants référents	Le professeur utilise des étudiants dans leur innovation pédagogique pour être des référents. Dans ce contexte, l'étudiant est co-constructeur avec le professeur de l'innovation pédagogique.
Collaboration IP	Le sommet	Le professeur met ses étudiants doctorants à un niveau d'expertise égal à celui du professeur afin de favoriser l'échange de connaissances. Dans ce contexte, l'étudiant est co-constructeur de l'innovation pédagogique avec le professeur.

Collaboration IP	Rédaction et publication d'article	Le professeur guide l'étudiant dans la rédaction et la publication d'articles. Le professeur met ses étudiants doctorants à un niveau d'expertise égal à celui du professeur afin de favoriser l'échange de connaissances. Dans ce contexte, l'étudiant est co-constructeur de l'innovation pédagogique avec le professeur.
Collaboration IP	Relation Professeur-Étudiants	Le professeur précise que la collaboration des étudiants dans une innovation pédagogique engendre une relation de confiance entre le professeur et ses étudiants.
Collaboration IP	Situation gagnant-gagnant	Le professeur évoque une situation gagnant-gagnant autant pour l'étudiant que pour lui-même.
Conception de l'interdisciplinarité	Complexité de l'interdisciplinarité	Le concept de l'interdisciplinarité est très complexe.
Conception de l'interdisciplinarité	Impossible, ne fonctionne pas	Malheureusement, le concept de l'interdisciplinarité est, selon le professeur, impossible et n'existe pas.
Conception de l'interdisciplinarité	Nécessité de maturité épistémologique supplémentaire	Le concept de l'interdisciplinarité nécessite selon le professeur, une maturité épistémologique supplémentaire de chaque discipline.
Conception de l'interdisciplinarité	Un idéal	Le concept de l'interdisciplinarité est, selon le professeur, un idéal auquel il est attaché.
Formulaire évaluation	Adapter les questions	Les questions du questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement ne sont pas adaptées aux professeurs qui intègrent des innovations pédagogiques.
Formulaire évaluation	Commentaires inappropriés des étudiants	Le professeur relève la présence de commentaires inappropriés des étudiants (raciste, habillement, etc.)
Formulaire évaluation	Corrélation entre notes étudiants et formulaire d'évaluations	Le professeur témoigne d'une corrélation entre les notes qu'il attribue à ses étudiants et le résultat des questionnaires d'évaluation des prestations d'enseignement.
Formulaire évaluation	Dépendance des évaluations Promotions	Le professeur témoigne d'une dépendance entre ce questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement et leur promotion.
Formulaire évaluation	Des modifications sont tentées depuis longtemps	Le professeur explique que des modifications sont tentées depuis longtemps, mais en vain.
Formulaire évaluation	Différence_cours obligatoire ou non	Le professeur témoigne d'une différence de résultat des questionnaires d'évaluation des prestations d'enseignement selon si le cours est obligatoire ou optionnel.
Formulaire évaluation	Étudiants incompétents pour évaluer l'enseignement des professeurs	Le professeur estime l'étudiant incompétent pour évaluer l'enseignement du professeur.
Formulaire évaluation	FE lié au cours	Les résultats du questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement du professeur sont liés au cours enseigné (sa nature, sa complexité) et pas forcément au professeur qui le dispense.
Formulaire évaluation	Formulaire de satisfaction des étudiants	Le professeur estime que le questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement du professeur est plus une enquête de satisfaction des étudiants qu'une évaluation.
Formulaire évaluation	Formulaire pas flexible	Le professeur indique que le questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement n'est pas flexible.
Formulaire évaluation	Frein à l'innovation pédagogique	Le professeur estime que le questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement du professeur est un frein à l'innovation pédagogique.
Formulaire	Le participant est	Le professeur indique qu'il est représentant des professeurs au Groupe

évaluation	représentant des professeurs au GEE	sur l'évaluation de l'enseignement (GEE) et qu'il a obtenu cette participation grâce à son prix d'excellence en enseignement.
Formulaire évaluation	N'attend pas de retour sur ses IP dans le FE	Le professeur indique qu'il n'attend pas de retour particulier sur son innovation pédagogique à travers le questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement.
Formulaire évaluation	Ne porte pas d'intérêt au formulaire d'évaluation	Le professeur indique ne pas porter attention aux résultats de ce questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement.
Formulaire évaluation	Nuisance aux professeurs	Les questionnaires d'évaluation des prestations de l'enseignement sont nuisibles aux professeurs.
Formulaire évaluation	Obstacle à la relation pédagogique	Le professeur estime que le questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement est un obstacle à une relation pédagogique saine.
Formulaire évaluation	Peu importe son statut	Le professeur (agrégé) a toujours innové, quel que soit son statut parce qu'il estime qu'il est de son devoir de faire apprendre aux étudiants qu'ils soient contents ou non.
Formulaire évaluation	Préfère les commentaires directs des étudiants	Le professeur attache plus d'importance aux commentaires directs des étudiants qu'aux résultats du questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement.
Formulaire évaluation	Préfère les évaluations informelles	Le professeur préfère les évaluations informelles aux résultats du questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement.
Formulaire évaluation	Professeur assujetti à un devoir de séduction	Le professeur témoigne être assujetti à un devoir de séduction de ses étudiants et regrette cette situation engendrée, selon lui, par le questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement.
Formulaire évaluation	Questions du formulaire obsolètes	Les questions du questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement sont obsolètes.
Formulaire évaluation	Syndicat des professeurs refusé au GEE	Le professeur indique qu'il participe au Groupe sur l'évaluation de l'enseignement (GEE) de l'UdeM et précise que le syndicat des professeurs n'a pas été accepté dans ce groupe.
Formulaire évaluation	Utilisation comme feed-back pas comme évaluation de la satisfaction des étudiants	Le professeur précise utiliser les résultats du questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement comme un feed-back et non comme une évaluation de la satisfaction des étudiants.
Formulaire évaluation	Utilisation du FE contre les professeurs	Le professeur témoigne d'une mauvaise utilisation du questionnaire d'évaluation des prestations d'enseignement, souvent à l'encontre du professeur.
Transférabilité des IP	Difficulté dans la pratique avec les disciplines sciences pures	Le professeur mentionne que dans la pratique, la transférabilité d'une d'innovation pédagogique avec les sciences pures est difficile.
Transférabilité des IP	Les techniques pédagogiques sont transférables	Le professeur pense que les techniques pédagogiques sont transférables d'une discipline à une autre.
Transférabilité des IP	Pas transférable à cause de la grandeur du groupe	Le professeur pense que l'innovation pédagogique n'est pas transférable à cause de la grandeur du groupe et non de la discipline.
Transférabilité des IP	Pas transférable à cause des besoins des étudiants	Le professeur pense que l'innovation pédagogique n'est pas transférable à cause des besoins des étudiants (selon les cycles par exemple) qui sont différents et non pas à cause de la discipline.
Transférabilité des IP	Surprendre les étudiants est transférable	Le professeur indique que surprendre les étudiants est par exemple transférable.
Transférabilité	Transférable ce qui	Le professeur précise que tout ce qui est en lien avec la nature

des IP	est en lien avec la nature intrinsèque de l'humain	intrinsèque de l'être humain est transférable.
Vision faussée de l'IP	Du professeur innovateur lui-même	Le professeur ne perçoit pas forcément son action comme une innovation pédagogique. Ce sont ses collègues qui l'ont définie comme une innovation pédagogique.
Vision faussée de l'IP	Etudiants _Innovation technologique	Le professeur pense que l'innovation pédagogique dépend de la perception qu'a l'étudiant de ce qui est innovant ou pas, notamment l'étudiant associe souvent innovation à la technologie.
Vision faussée de l'IP	Ne s'en rendent pas compte	Le professeur indique que les étudiants ne se rendent souvent pas compte qu'il a introduit une innovation pédagogique.
Vision faussée de l'IP	On a le droit d'être soi-même	Le professeur estime que tout enseignant a le droit d'être lui-même. C'est un acte pédagogique fondateur. Le professeur a le droit « d'être » en tant que pédagogue. Les grands pédagogues le disent depuis longtemps, mais il y a toujours quelque chose qui empêche les professeurs de le faire parce qu'il y a des contraintes dans lesquelles ils doivent toujours s'inscrire. L'innovation pédagogique : c'est se donner le droit de faire ce qui est efficace, ce qui permet d'accoucher l'esprit de l'autre, de ne pas l'endoctriner, c'est être résistant à la racine tout le temps.

## ANNEXE 10. RÉSULTATS DES ANALYSES

Résultats du codage : Entrevues individuelles							
Catégorie	Code	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas	Nb Mots	% Mots
Adaptation	2 ou 3 ans	1	0.00%	1	3.10%	47	0.00%
Adaptation	4 ou 5 ans	2	0.10%	1	3.10%	64	0.00%
Adaptation	Ajout	3	0.10%	2	6.30%	70	0.00%
Adaptation	Ajustement graduel	36	1.00%	15	46.90%	2136	1.00%
Adaptation	Au public	5	0.10%	3	9.40%	348	0.20%
Adaptation	Du professeur	1	0.00%	1	3.10%	96	0.00%
Adaptation	Pas faites, pas de financements	1	0.00%	1	3.10%	73	0.00%
Adaptation	Pas nécessaire	7	0.20%	5	15.60%	556	0.20%
Adaptation	Permanente	29	0.80%	14	43.80%	2838	1.30%
Ce que demande l'IP	Beaucoup travailler	9	0.20%	6	18.80%	966	0.40%
Ce que demande l'IP	Confiance en soi	4	0.10%	4	12.50%	507	0.20%
Ce que demande l'IP	Contrôler ce que l'on veut faire	4	0.10%	3	9.40%	290	0.10%
Ce que demande l'IP	De la pédagogie	1	0.00%	1	3.10%	925	0.40%
Ce que demande l'IP	Être à l'écoute	5	0.10%	3	9.40%	288	0.10%
Ce que demande l'IP	Évaluer l'IP par la recherche	2	0.10%	1	3.10%	182	0.10%
Ce que demande l'IP	Humilité	5	0.10%	4	12.50%	146	0.10%
Ce que demande l'IP	Innover en équipe	12	0.30%	9	28.10%	876	0.40%
Ce que demande l'IP	Le professeur apprend toujours	1	0.00%	1	3.10%	203	0.10%
Ce que demande l'IP	L'étudiant	2	0.10%	2	6.30%	134	0.10%
Ce que demande l'IP	Ouverture d'esprit	2	0.10%	2	6.30%	53	0.00%
Ce que demande l'IP	Patience	7	0.20%	6	18.80%	351	0.20%
Ce que demande l'IP	Rigueur	1	0.00%	1	3.10%	156	0.10%
Ce que demande l'IP	Satisfaire la majorité pas tous	1	0.00%	1	3.10%	176	0.10%
Ce que demande l'IP	S'engager à 100 pour cent	3	0.10%	3	9.40%	747	0.30%
Ce que demande l'IP	Soutien institutionnel	3	0.10%	3	9.40%	314	0.10%
Choix de l'IP	Timides et faciles	2	0.10%	1	3.10%	117	0.10%
Concept d'apprentissage	Apprendre des autres	2	0.10%	1	3.10%	25	0.00%
Concept d'apprentissage	Apprendre par eux-mêmes	2	0.10%	2	6.30%	279	0.10%
Concept d'apprentissage	Approche réflexive	1	0.00%	1	3.10%	28	0.00%
Concept d'apprentissage	Déconstruction pour une construction	1	0.00%	1	3.10%	37	0.00%
Concept d'apprentissage	Ne crois pas à la formation à distance	1	0.00%	1	3.10%	10	0.00%
Concept d'apprentissage	Pratiques réflexives sur l'apprentissage	1	0.00%	1	3.10%	16	0.00%

Concept de l'étudiant	Son rôle	1	0.00%	1	3.10%	6	0.00%
Concept d'enseignement	Accompagnateur dans l'apprentissage	4	0.10%	2	6.30%	767	0.30%
Concept d'enseignement	Accompagner l'étudiant dans son projet	13	0.40%	8	25.00%	2791	1.30%
Concept d'enseignement	Aime la technopédagogie	1	0.00%	1	3.10%	387	0.20%
Concept d'enseignement	Aime pas la technologie	1	0.00%	1	3.10%	553	0.20%
Concept d'enseignement	Apprendre de mes pairs	4	0.10%	3	9.40%	212	0.10%
Concept d'enseignement	Apprendre des étudiants	2	0.10%	1	3.10%	33	0.00%
Concept d'enseignement	Chercher le soutien de pédagogues	3	0.10%	2	6.30%	399	0.20%
Concept d'enseignement	Distinction enseignement cycle supérieur	1	0.00%	1	3.10%	113	0.10%
Concept d'enseignement	Encadrer l'étudiant dans l'IP	3	0.10%	2	6.30%	217	0.10%
Concept d'enseignement	Équilibre recherche-enseignement	3	0.10%	2	6.30%	282	0.10%
Concept d'enseignement	Être à l'écoute de mes étudiants	6	0.20%	4	12.50%	777	0.30%
Concept d'enseignement	Interdisciplinarité	3	0.10%	3	9.40%	688	0.30%
Concept d'enseignement	Intérêt pour la pédagogie	2	0.10%	2	6.30%	304	0.10%
Concept d'enseignement	IP fait partie de notre rôle d'enseignant	24	0.70%	13	40.60%	1222	0.50%
Concept d'enseignement	La discussion	7	0.20%	4	12.50%	363	0.20%
Concept d'enseignement	Lié à ses compétences personnelles	4	0.10%	3	9.40%	341	0.20%
Concept d'enseignement	Lié à son vécu d'étudiant	7	0.20%	5	15.60%	372	0.20%
Concept d'enseignement	Pénibilité volontaire	5	0.10%	3	9.40%	1804	0.80%
Concept d'enseignement	Rapports plus égalitaires	2	0.10%	2	6.30%	246	0.10%
Concept d'enseignement	Réflexion sur sa pratique pédagogique	5	0.10%	3	9.40%	211	0.10%
Concept d'enseignement	Responsabilisation de l'étudiant	2	0.10%	1	3.10%	462	0.20%
Concept d'enseignement	S'ajuster à son public moderne	4	0.10%	3	9.40%	266	0.10%
Concept d'enseignement	Se documenter en pédagogie	3	0.10%	2	6.30%	603	0.30%
Concept d'enseignement	Technologies	2	0.10%	1	3.10%	17	0.00%
Concept d'enseignement	Une relation	6	0.20%	4	12.50%	1231	0.60%
Concept d'enseignement	Valeur familiale	2	0.10%	2	6.30%	94	0.00%
Continuité	Abandon	9	0.20%	5	15.60%	266	0.10%
Continuité	Pas innovante pour très longtemps	3	0.10%	3	9.40%	278	0.10%
Continuité	Poursuite	46	1.30%	17	53.10%	1557	0.70%
Continuité	Projeter	39	1.10%	15	46.90%	2619	1.20%
Continuité	Relève par d'autres collègues	9	0.20%	6	18.80%	325	0.10%
Continuité	Reprise de l'IP dans un autre de ses cours	5	0.10%	3	9.40%	228	0.10%



Continuité	S'est arrêté ne donne plus ce cours	5	0.10%	4	12.50%	99	0.00%
Culture pédagogique	Culture pédagogique au sein du département	2	0.10%	1	3.10%	62	0.00%
Culture pédagogique	Culture pédagogique au sein d'une faculté	5	0.10%	2	6.30%	1940	0.90%
Culture pédagogique	IP spécifique au domaine	2	0.10%	2	6.30%	279	0.10%
Culture pédagogique	Similitudes	1	0.00%	1	3.10%	90	0.00%
Culture pédagogique	Technologique liée à la matière	2	0.10%	2	6.30%	213	0.10%
Définition de l'IP	À contre-courant	3	0.10%	2	6.30%	60	0.00%
Définition de l'IP	Adapter	4	0.10%	2	6.30%	65	0.00%
Définition de l'IP	Améliorer	17	0.50%	12	37.50%	396	0.20%
Définition de l'IP	Apprendre en tant que professeur	1	0.00%	1	3.10%	35	0.00%
Définition de l'IP	Changer	35	1.00%	20	62.50%	1182	0.50%
Définition de l'IP	Construction	7	0.20%	2	6.30%	357	0.20%
Définition de l'IP	Créativité	7	0.20%	4	12.50%	153	0.10%
Définition de l'IP	Différents niveaux et impacts	6	0.20%	4	12.50%	85	0.00%
Définition de l'IP	Être un processus	2	0.10%	2	6.30%	69	0.00%
Définition de l'IP	Faire comprendre la matière	2	0.10%	2	6.30%	47	0.00%
Définition de l'IP	Innovation se construit dans la relation	5	0.10%	2	6.30%	450	0.20%
Définition de l'IP	Intellectuelle	3	0.10%	2	6.30%	177	0.10%
Définition de l'IP	Leadership	2	0.10%	1	3.10%	2	0.00%
Définition de l'IP	Liée à la discipline	15	0.40%	7	21.90%	3579	1.60%
Définition de l'IP	Liée à la technologie	4	0.10%	4	12.50%	99	0.00%
Définition de l'IP	Liée au public	10	0.30%	7	21.90%	934	0.40%
Définition de l'IP	Mise à l'essai	13	0.40%	6	18.80%	272	0.10%
Définition de l'IP	Nouveauté	36	1.00%	18	56.30%	518	0.20%
Définition de l'IP	Pas ce que tout le monde fait	3	0.10%	2	6.30%	59	0.00%
Définition de l'IP	Pas de domaine	1	0.00%	1	3.10%	8	0.00%
Définition de l'IP	Pas de limites	1	0.00%	1	3.10%	7	0.00%
Définition de l'IP	Pas une IP si pas de pensée pédagogique	29	0.80%	11	34.40%	1693	0.80%
Définition de l'IP	Liée à la personnalité de l'enseignant	6	0.20%	2	6.30%	111	0.00%
Définition de l'IP	Prendre des risques	8	0.20%	6	18.80%	401	0.20%
Définition de l'IP	Psychologique 1er cycle	4	0.10%	1	3.10%	203	0.10%
Définition de l'IP	Qualité	5	0.10%	2	6.30%	74	0.00%
Définition de l'IP	Réflexion pédagogique	2	0.10%	2	6.30%	14	0.00%
Définition de l'IP	Réussite	1	0.00%	1	3.10%	5	0.00%
Définition de l'IP	Se questionne	17	0.50%	11	34.40%	483	0.20%
Définition de l'IP	Se rapprocher de son	2	0.10%	1	3.10%	37	0.00%

	idéal pédagogique						
Définition de l'IP	Surprendre les étudiants	2	0.10%	2	6.30%	114	0.10%
Définition de l'IP	Temporaire	2	0.10%	1	3.10%	116	0.10%
Définition de l'IP	Utilisation d'outils	2	0.10%	2	6.30%	38	0.00%
Durée dans un programme	Un cours entier par innovation	2	0.10%	1	3.10%	78	0.00%
Durée dans un programme	Un demi-cours par innovation	2	0.10%	1	3.10%	7	0.00%
Échanges d'expériences	À participer à une recherche	1	0.00%	1	3.10%	52	0.00%
Échanges d'expériences	Ancien groupe de consultation CEFES	3	0.10%	2	6.30%	153	0.10%
Échanges d'expériences	Apprentissage	1	0.00%	1	3.10%	26	0.00%
Échanges d'expériences	Au niveau du département	3	0.10%	2	6.30%	44	0.00%
Échanges d'expériences	Au sein de l'équipe	3	0.10%	3	9.40%	59	0.00%
Échanges d'expériences	Congrès de pédagogie de la matière	2	0.10%	1	3.10%	19	0.00%
Échanges d'expériences	Doctorants ou post-doctorants	1	0.00%	1	3.10%	46	0.00%
Échanges d'expériences	Échanges formels avec les collègues	19	0.50%	8	25.00%	470	0.20%
Échanges d'expériences	Échanges informels avec les collègues	39	1.10%	15	46.90%	1397	0.60%
Échanges d'expériences	Entre innovateurs seulement	4	0.10%	4	12.50%	417	0.20%
Échanges d'expériences	Étendu à d'autres facultés	2	0.10%	2	6.30%	92	0.00%
Échanges d'expériences	Fait partie de mon travail de professeur	2	0.10%	1	3.10%	86	0.00%
Échanges d'expériences	Informel avec la direction	3	0.10%	1	3.10%	77	0.00%
Échanges d'expériences	Intéressant	6	0.20%	4	12.50%	158	0.10%
Échanges d'expériences	Mentorat souhaité	1	0.00%	1	3.10%	122	0.10%
Échanges d'expériences	Pudeur de parler de son enseignement	9	0.20%	7	21.90%	509	0.20%
Échanges d'expériences	Rares demandes	2	0.10%	2	6.30%	15	0.00%
Échanges d'expériences	Référence à	16	0.40%	7	21.90%	636	0.30%
Échanges d'expériences	Reprise	29	0.80%	11	34.40%	1043	0.50%
Échanges d'expériences	Reprise d'une autre uni	3	0.10%	2	6.30%	112	0.10%
Échanges d'expériences	Se laisse observer	1	0.00%	1	3.10%	47	0.00%
Échanges d'expériences	Souhaité	4	0.10%	3	9.40%	166	0.10%
Époques effet de mode	Éphémère	4	0.10%	4	12.50%	162	0.10%
Époques effet de mode	Les innovations pédagogiques sont liées aux époques	7	0.20%	4	12.50%	191	0.10%
Époques effet de mode	Négatif	2	0.10%	1	3.10%	70	0.00%
Évaluation	A permis de bonifier l'IP	9	0.20%	5	15.60%	245	0.10%
Évaluation	Assurance qualité à améliorer	3	0.10%	3	9.40%	90	0.00%
Évaluation	Assurance qualité doit	1	0.00%	1	3.10%	71	0.00%

	dépendre du professeur						
Évaluation	Auto-évaluation - Professeur	26	0.70%	10	31.30%	1303	0.60%
Évaluation	Auto-évaluation reprise	3	0.10%	2	6.30%	208	0.10%
Évaluation	Bilan de l'IP	2	0.10%	1	3.10%	16	0.00%
Évaluation	Comité de programmes	15	0.40%	10	31.30%	918	0.40%
Évaluation	Commentaires - étudiants	29	0.80%	17	53.10%	1084	0.50%
Évaluation	Commentaires - externes informels	5	0.10%	3	9.40%	266	0.10%
Évaluation	Conseil des étudiants	2	0.10%	2	6.30%	45	0.00%
Évaluation	Difficulté d'attribuer le succès à une IP	4	0.10%	2	6.30%	200	0.10%
Évaluation	Difficulté valeur commentaires - étudiants	1	0.00%	1	3.10%	26	0.00%
Évaluation	Évaluateur externe	3	0.10%	2	6.30%	223	0.10%
Évaluation	Évaluation formative	5	0.10%	4	12.50%	525	0.20%
Évaluation	Évaluation par vérification des compétences	3	0.10%	2	6.30%	396	0.20%
Évaluation	Évaluation permanente	2	0.10%	2	6.30%	30	0.00%
Évaluation	Formelle - étudiants	42	1.10%	23	71.90%	1023	0.50%
Évaluation	Formelle - Étudiants déplacés	1	0.00%	1	3.10%	198	0.10%
Évaluation	Formelle - étudiants stress	2	0.10%	1	3.10%	167	0.10%
Évaluation	Formelle - étudiants valorisante	4	0.10%	3	9.40%	129	0.10%
Évaluation	Formulaire évaluation inadéquat	9	0.20%	6	18.80%	698	0.30%
Évaluation	Idéalement extérieur	2	0.10%	2	6.30%	226	0.10%
Évaluation	Manque de financement	2	0.10%	2	6.30%	274	0.10%
Évaluation	Nécessaire	8	0.20%	5	15.60%	261	0.10%
Évaluation	Par la recherche	4	0.10%	2	6.30%	390	0.20%
Évaluation	Pas d'assurance qualité	13	0.40%	8	25.00%	261	0.10%
Évaluation	Pas de recherches	1	0.00%	1	3.10%	157	0.10%
Évaluation	Pas d'évaluation de l'IP	24	0.70%	12	37.50%	324	0.10%
Évaluation	Peu de commentaires sur l'IP	2	0.10%	1	3.10%	75	0.00%
Évaluation	Prix d'excellence en enseignement	7	0.20%	5	15.60%	208	0.10%
Évaluation	Problème notes des étudiants dans une activité innovation pédagogique	2	0.10%	1	3.10%	1499	0.70%
Évaluation	Projet de le faire	4	0.10%	1	3.10%	56	0.00%
Évaluation	Promotion par les pairs	5	0.10%	3	9.40%	434	0.20%
Évaluation	Raison éthique	2	0.10%	1	3.10%	144	0.10%
Évaluation	Réussite des étudiants aux évaluations	2	0.10%	2	6.30%	498	0.20%
Évaluation	Seul	8	0.20%	3	9.40%	167	0.10%
Formation des enseignants	A suivi une formation	12	0.30%	10	31.30%	1173	0.50%

Formation des enseignants	Nécessité de formation	4	0.10%	3	9.40%	510	0.20%
Formation des enseignants	Programme avec option pédagogique	1	0.00%	1	3.10%	128	0.10%
Formation des enseignants	Programme de développement professoral	2	0.10%	1	3.10%	135	0.10%
Forme	Programme	2	0.10%	2	6.30%	42	0.00%
Influence IP sur la pratique	Plan de cours fait par rapport à l'IP	2	0.10%	1	3.10%	133	0.10%
Innovation technologique	Outils	3	0.10%	2	6.30%	43	0.00%
Institution	Pas de pressions	4	0.10%	2	6.30%	22	0.00%
Intervention	Aime en groupe et en individuel	3	0.10%	2	6.30%	145	0.10%
Intervention	Collective	79	2.20%	21	65.60%	2377	1.10%
Intervention	De professionnels	10	0.30%	6	18.80%	797	0.40%
Intervention	Étudiants	33	0.90%	15	46.90%	1858	0.80%
Intervention	Individuelle	25	0.70%	13	40.60%	252	0.10%
Intervention	Instaurée par la faculté	9	0.20%	4	12.50%	198	0.10%
Intervention	On ne peut pas innover avec tous	9	0.20%	2	6.30%	89	0.00%
Intervention	Patient et sa famille	3	0.10%	2	6.30%	202	0.10%
Intervention	Plus efficace par programme	4	0.10%	1	3.10%	605	0.30%
IP la plus importante	Couleur des diapos	1	0.00%	1	3.10%	26	0.00%
IP la plus importante	Cours en ligne - à distance	2	0.10%	1	3.10%	17	0.00%
IP la plus importante	Encadrement aux nouveaux professeurs	1	0.00%	1	3.10%	103	0.00%
IP la plus importante	Expériences	1	0.00%	1	3.10%	200	0.10%
IP la plus importante	Inviter des professeurs	2	0.10%	1	3.10%	19	0.00%
IP la plus importante	L'interdisciplinarité	1	0.00%	1	3.10%	160	0.10%
IP la plus importante	Stage	1	0.00%	1	3.10%	28	0.00%
IP la plus importante	Stage interdisciplinaire	3	0.10%	2	6.30%	62	0.00%
IP la plus importante	Télévotéur	1	0.00%	1	3.10%	37	0.00%
IP obligatoire	Réforme majeure positive	4	0.10%	2	6.30%	79	0.00%
IP obligatoire	Télévotéurs obligatoires	3	0.10%	1	3.10%	107	0.00%
Mixité	Dans un cours	15	0.40%	8	25.00%	905	0.40%
Mixité	Dans un programme	5	0.10%	4	12.50%	273	0.10%
Mixité	Dans une activité	9	0.20%	5	15.60%	623	0.30%
Obstacles	Absence en classe	8	0.20%	5	15.60%	488	0.20%
Obstacles	Complexité technique	13	0.40%	7	21.90%	854	0.40%
Obstacles	Contrainte de temps Professeurs	51	1.40%	20	62.50%	2695	1.20%
Obstacles	Contraintes nationales	4	0.10%	1	3.10%	327	0.10%
Obstacles	Crainte des enseignants	3	0.10%	2	6.30%	85	0.00%
Obstacles	Difficultés organisationnelles	10	0.30%	5	15.60%	1260	0.60%

Obstacles	Engagement des étudiants	14	0.40%	8	25.00%	1364	0.60%
Obstacles	Évaluation des travaux de groupes	1	0.00%	1	3.10%	494	0.20%
Obstacles	Examen en classe	2	0.10%	1	3.10%	1002	0.40%
Obstacles	Financier	23	0.60%	13	40.60%	1055	0.50%
Obstacles	Interactions avec les étudiants pas aimées par le professeur	1	0.00%	1	3.10%	170	0.10%
Obstacles	Investissement en termes d'énergies des professeurs	6	0.20%	4	12.50%	248	0.10%
Obstacles	La matière	8	0.20%	6	18.80%	1075	0.50%
Obstacles	Le programme	1	0.00%	1	3.10%	65	0.00%
Obstacles	L'IP se démode	2	0.10%	1	3.10%	151	0.10%
Obstacles	Manque de feed-back possible	1	0.00%	1	3.10%	37	0.00%
Obstacles	Manque de formation pédagogique	1	0.00%	1	3.10%	38	0.00%
Obstacles	Manque de matériel ou vieillissant	1	0.00%	1	3.10%	29	0.00%
Obstacles	Manque de soutien de l'institution	1	0.00%	1	3.10%	232	0.10%
Obstacles	Nécessité d'auxiliaires d'enseignement	5	0.10%	2	6.30%	173	0.10%
Obstacles	Pas d'obstacle	3	0.10%	2	6.30%	119	0.10%
Obstacles	Propriété intellectuelle UdeM	1	0.00%	1	3.10%	79	0.00%
Obstacles	Résistance étudiante	14	0.40%	5	15.60%	1311	0.60%
Obstacles	Résistance professeurs	10	0.30%	5	15.60%	895	0.40%
Obstacles	Solitude	8	0.20%	6	18.80%	532	0.20%
Obstacles	Technologie problématique	10	0.30%	5	15.60%	2483	1.10%
Obstacles	Trop grand groupe d'étudiants	6	0.20%	2	6.30%	178	0.10%
Orientation IP vs traditionaliste	École professionnelle pas en phase avec la pratique	2	0.10%	1	3.10%	26	0.00%
Orientation IP vs traditionaliste	Pas innovante	2	0.10%	1	3.10%	30	0.00%
Orientation IP vs traditionaliste	Traditionnelle décriée par les étudiants	2	0.10%	1	3.10%	36	0.00%
Origine IP	Conception d'apprentissage	1	0.00%	1	3.10%	44	0.00%
Origine IP	Conception de l'acte d'enseigner	7	0.20%	6	18.80%	643	0.30%
Origine IP	Échanges entre professeurs	1	0.00%	1	3.10%	19	0.00%
Origine IP	Écrits	14	0.40%	10	31.30%	593	0.30%
Origine IP	Expérience en tant qu'étudiant	11	0.30%	8	25.00%	1685	0.80%
Origine IP	Formations pédagogiques	1	0.00%	1	3.10%	19	0.00%

Origine IP	Insatisfait des cours traditionnels	2	0.10%	1	3.10%	48	0.00%
Origine IP	Personnalité	5	0.10%	5	15.60%	190	0.10%
Points négatifs	Aucun	1	0.00%	1	3.10%	42	0.00%
Points négatifs	Innove par rapport aux commentaires de ses étudiants	2	0.10%	1	3.10%	33	0.00%
Points négatifs	Insécurité face à la nouveauté	2	0.10%	1	3.10%	66	0.00%
Pressions pour innover	Institution universitaire	2	0.10%	1	3.10%	55	0.00%
Pressions pour innover	Les étudiants	6	0.20%	5	15.60%	495	0.20%
Pressions pour innover	Par moi-même	7	0.20%	5	15.60%	399	0.20%
Pressions pour innover	Pas de pression	14	0.40%	8	25.00%	285	0.10%
Pressions pour innover	Plus pour la recherche que l'innovation pédagogique	2	0.10%	1	3.10%	35	0.00%
Pressions pour innover	Pour exceller	2	0.10%	2	6.30%	402	0.20%
Pressions pour innover	Pour l'utilisation des nouvelles technologies	2	0.10%	2	6.30%	399	0.20%
Pressions pour innover	Pression pour ne pas innover	1	0.00%	1	3.10%	15	0.00%
Pressions pour innover	Sociale	4	0.10%	1	3.10%	163	0.10%
Processus	1. Pratique réflexive	19	0.50%	11	34.40%	1237	0.60%
Processus	2. Intégration	19	0.50%	11	34.40%	746	0.30%
Processus	2.1 convaincre les autres à participer	3	0.10%	2	6.30%	25	0.00%
Processus	2.1.2 Concours/subventions	1	0.00%	1	3.10%	20	0.00%
Processus	3. Évaluation de l'IP	3	0.10%	2	6.30%	159	0.10%
Processus	4. Poursuite et amélioration de l'IP	16	0.40%	9	28.10%	1036	0.50%
Processus	Coordination	2	0.10%	1	3.10%	17	0.00%
Processus	Début d'IP 2 ans après être prof	5	0.10%	1	3.10%	103	0.00%
Processus	Dès le début	16	0.40%	14	43.80%	1482	0.70%
Processus	Etudiants font l'IP	2	0.10%	1	3.10%	54	0.00%
Processus	L'IP s'adapte au groupe	2	0.10%	1	3.10%	24	0.00%
Processus	L'IP se construit par coopération	3	0.10%	2	6.30%	233	0.10%
Processus	Nombreuses étapes	5	0.10%	4	12.50%	695	0.30%
Processus	Préparation 2 ans et +	6	0.20%	5	15.60%	298	0.10%
Processus	Préparation en - de 2 ans	42	1.10%	24	75.00%	1560	0.70%
Processus	Progressif	1	0.00%	1	3.10%	48	0.00%
Processus	Rencontre pédagogique	4	0.10%	2	6.30%	40	0.00%
Processus	Simulation	1	0.00%	1	3.10%	26	0.00%
Processus	Vision commune	2	0.10%	1	3.10%	119	0.10%
Profession	Mise en situation	2	0.10%	1	3.10%	66	0.00%

Propagation	À travers le Québec	3	0.10%	2	6.30%	110	0.00%
Propagation	D'autres départements/facultés	9	0.20%	8	25.00%	785	0.40%
Propagation	D'autres universités	3	0.10%	2	6.30%	205	0.10%
Propagation	Étudiants de la faculté	5	0.10%	3	9.40%	248	0.10%
Propagation	Inconnue	7	0.20%	6	18.80%	200	0.10%
Propagation	Peu importante	5	0.10%	5	15.60%	243	0.10%
Propagation	Repris par un ou des professeurs	10	0.30%	7	21.90%	323	0.10%
Raison d'innover	Accessibilité	6	0.20%	4	12.50%	190	0.10%
Raison d'innover	Accompagner l'apprentissage	11	0.30%	6	18.80%	851	0.40%
Raison d'innover	Accompagner l'étudiant	10	0.30%	4	12.50%	969	0.40%
Raison d'innover	Accompagner Profession	27	0.70%	15	46.90%	3392	1.50%
Raison d'innover	Accompagner Recherche	16	0.40%	5	15.60%	1804	0.80%
Raison d'innover	Achèvement des études	3	0.10%	1	3.10%	182	0.10%
Raison d'innover	Améliorer la compréhension des étudiants	4	0.10%	3	9.40%	50	0.00%
Raison d'innover	Améliorer l'apprentissage	35	1.00%	18	56.30%	1063	0.50%
Raison d'innover	Atteindre le plus grand nombre d'étudiants	8	0.20%	3	9.40%	774	0.30%
Raison d'innover	Augmenter la présence en classe	3	0.10%	2	6.30%	234	0.10%
Raison d'innover	Bien être des étudiants	3	0.10%	3	9.40%	239	0.10%
Raison d'innover	Contrer l'inertie	3	0.10%	2	6.30%	190	0.10%
Raison d'innover	Créer les liens entre les choses	2	0.10%	1	3.10%	20	0.00%
Raison d'innover	Créer un référentiel inexistant	2	0.10%	1	3.10%	195	0.10%
Raison d'innover	Durée des cours 3 heures	4	0.10%	3	9.40%	347	0.20%
Raison d'innover	Échanger les connaissances	3	0.10%	2	6.30%	104	0.00%
Raison d'innover	Engagement des étudiants dans leurs apprentissages	9	0.20%	5	15.60%	624	0.30%
Raison d'innover	Être en phase avec les étudiants	11	0.30%	6	18.80%	2321	1.00%
Raison d'innover	Évaluer les apprentissages	13	0.40%	5	15.60%	351	0.20%
Raison d'innover	Grands groupes	4	0.10%	4	12.50%	357	0.20%
Raison d'innover	Hétérogénéité des classes	4	0.10%	1	3.10%	146	0.10%
Raison d'innover	Insatisfaction apprentissage étudiant	3	0.10%	2	6.30%	40	0.00%
Raison d'innover	Insatisfaction du monde du travail	7	0.20%	4	12.50%	767	0.30%
Raison d'innover	Insatisfaction enseignement professeurs	6	0.20%	4	12.50%	208	0.10%
Raison d'innover	Intéresser les étudiants	54	1.50%	19	59.40%	1860	0.80%
Raison d'innover	Matière	23	0.60%	10	31.30%	1354	0.60%

Raison d'innover	Motivation pour le professeur	27	0.70%	13	40.60%	1140	0.50%
Raison d'innover	Plus d'interactions entre étudiants	6	0.20%	6	18.80%	577	0.30%
Raison d'innover	Problème-Besoin	40	1.10%	12	37.50%	2859	1.30%
Raison d'innover	Réconciliation des professeurs au sein d'une faculté	2	0.10%	1	3.10%	702	0.30%
Raison d'innover	Relation Professeur-Étudiant	15	0.40%	8	25.00%	1808	0.80%
Raison d'innover	Rétention des informations	12	0.30%	9	28.10%	1336	0.60%
Raison d'innover	Suivre les NTIC	1	0.00%	1	3.10%	96	0.00%
Réactions collègues	Directeur positif	5	0.10%	2	6.30%	160	0.10%
Réactions collègues	Équipe solide	2	0.10%	1	3.10%	288	0.10%
Réactions collègues	Intérêt pour l'innovation	12	0.30%	11	34.40%	662	0.30%
Réactions collègues	Mitigée	12	0.30%	10	31.30%	412	0.20%
Réactions collègues	Négatives	9	0.20%	4	12.50%	389	0.20%
Réactions collègues	Positives	22	0.60%	13	40.60%	995	0.40%
Réactions collègues	Résistance	17	0.50%	10	31.30%	749	0.30%
Réactions collègues	Seulement lorsque Prix	2	0.10%	2	6.30%	249	0.10%
Réactions étudiants	Nég. Insécurité	28	0.80%	14	43.80%	2173	1.00%
Réactions étudiants	Nég. IP pas innovante pour très longtemps	2	0.10%	1	3.10%	169	0.10%
Réactions étudiants	Nég. Plus d'engagement étudiant	21	0.60%	10	31.30%	2140	1.00%
Réactions étudiants	Nég. Problèmes techniques	7	0.20%	6	18.80%	527	0.20%
Réactions étudiants	Nég. Professeur qui ne sait pas utiliser l'IP	2	0.10%	1	3.10%	120	0.10%
Réactions étudiants	Nég. Trop de confrontations avec les pairs	1	0.00%	1	3.10%	14	0.00%
Réactions étudiants	Pos. Aiment la différence	3	0.10%	1	3.10%	181	0.10%
Réactions étudiants	Pos. Aiment l'interaction avec l'enseignant	2	0.10%	2	6.30%	47	0.00%
Réactions étudiants	Pos. Aiment plus l'approche pédagogique que la technologie	1	0.00%	1	3.10%	27	0.00%
Réactions étudiants	Pos. Distance learning	3	0.10%	2	6.30%	50	0.00%
Réactions étudiants	Pos. Impression d'apprendre	8	0.20%	5	15.60%	203	0.10%
Réactions étudiants	Pos. Positive	71	1.90%	24	75.00%	1980	0.90%
Réactions étudiants	Pos. Prépare à la profession	2	0.10%	1	3.10%	17	0.00%
Réactions étudiants	Pos. Travail en équipe	4	0.10%	3	9.40%	207	0.10%
Réactions étudiants	Mitigées	4	0.10%	4	12.50%	84	0.00%
Réactions Université	Aime pas l'innovation = changement	7	0.20%	5	15.60%	384	0.20%
Réactions Université	Freine l'IP	3	0.10%	3	9.40%	264	0.10%



Réactions Université	Inertie institutionnelle	3	0.10%	2	6.30%	87	0.00%
Réactions Université	IP pas bien vu, car bon enseignant pas bon chercheur	2	0.10%	1	3.10%	148	0.10%
Réactions Université	IP qui dérange	9	0.20%	4	12.50%	262	0.10%
Réactions Université	L'IP qui valorise l'UdeM	9	0.20%	2	6.30%	176	0.10%
Réactions Université	Va financer les innovations technologiques, mais pas pédagogiques	1	0.00%	1	3.10%	106	0.00%
Réactions Université	Veut que l'on innove sans frais	2	0.10%	2	6.30%	22	0.00%
Réactions Université	Vision réductrice de l'innovation	4	0.10%	3	9.40%	95	0.00%
Recherche-Enseignement	Contraintes liées aux promotions	6	0.20%	4	12.50%	1948	0.90%
Recherche-Enseignement	Difficulté de faire les 2 en même temps	6	0.20%	5	15.60%	457	0.20%
Recherche-Enseignement	Financement qu'à la recherche	2	0.10%	1	3.10%	54	0.00%
Recherche-Enseignement	L'un ne va pas sans l'autre	1	0.00%	1	3.10%	77	0.00%
Recherche-Enseignement	On est censé être performant partout	6	0.20%	3	9.40%	193	0.10%
Recherche-Enseignement	Plus de recherche	7	0.20%	2	6.30%	123	0.10%
Recherche-Enseignement	Plus de rôles administratifs	2	0.10%	1	3.10%	20	0.00%
Recherche-Enseignement	Plus d'enseignement en début de carrière	2	0.10%	1	3.10%	20	0.00%
Recherche-Enseignement	Prédispositions	2	0.10%	2	6.30%	389	0.20%
Recherche-Enseignement	Recruté meilleur chercheur que pédagogue	1	0.00%	1	3.10%	35	0.00%
Recherche-Enseignement	Valorise pas tous les innovateurs	4	0.10%	1	3.10%	239	0.10%
Reconnaissance	Dans le dossier de l'enseignant	2	0.10%	1	3.10%	52	0.00%
Reconnaissance	Des collègues	1	0.00%	1	3.10%	26	0.00%
Reconnaissance	IP pas prise au sérieux	4	0.10%	2	6.30%	196	0.10%
Reconnaissance	IP pas valorisée - méprisée	1	0.00%	1	3.10%	46	0.00%
Reconnaissance	La direction	2	0.10%	1	3.10%	28	0.00%
Reconnaissance	Obtention d'un crédit	2	0.10%	1	3.10%	45	0.00%
Reconnaissance	Par les étudiants	4	0.10%	2	6.30%	91	0.00%
Reconnaissance	Pas de valorisation	5	0.10%	2	6.30%	197	0.10%
Reconnaissance	Prend du temps	2	0.10%	1	3.10%	101	0.00%
Reconnaissance	Prix d'enseignement en éducation	5	0.10%	3	9.40%	137	0.10%
Reconnaissance	Valorisation	2	0.10%	1	3.10%	26	0.00%
Rentrer à l'uni Prof	Difficulté pour les innovateurs	2	0.10%	1	3.10%	265	0.10%
Résultats de l'innovation	Aide les étudiants dans	4	0.10%	2	6.30%	62	0.00%

	leur orientation future						
Résultats de l'innovation	Amélioration de l'apprentissage	16	0.40%	10	31.30%	793	0.40%
Résultats de l'innovation	Améliorer, changer la pratique enseignante	1	0.00%	1	3.10%	85	0.00%
Résultats de l'innovation	Amène à la diplomation	5	0.10%	2	6.30%	425	0.20%
Résultats de l'innovation	Amène le monde réel	10	0.30%	7	21.90%	837	0.40%
Résultats de l'innovation	Capte l'attention des étudiants	5	0.10%	5	15.60%	400	0.20%
Résultats de l'innovation	Changement vis-à-vis de l'enseignement	2	0.10%	1	3.10%	6	0.00%
Résultats de l'innovation	Changer la vision de la matière	3	0.10%	2	6.30%	151	0.10%
Résultats de l'innovation	Diversification des activités	2	0.10%	1	3.10%	5	0.00%
Résultats de l'innovation	Donne accès aux étudiants à distance	2	0.10%	2	6.30%	118	0.10%
Résultats de l'innovation	Échec constaté 4 ou 5 ans après	3	0.10%	2	6.30%	202	0.10%
Résultats de l'innovation	Entre-aide entre étudiants	3	0.10%	1	3.10%	94	0.00%
Résultats de l'innovation	Étudiants + motivés	11	0.30%	9	28.10%	553	0.20%
Résultats de l'innovation	Étudiants actifs dans leur apprentissage	12	0.30%	8	25.00%	513	0.20%
Résultats de l'innovation	Étudiants satisfaits	10	0.30%	7	21.90%	178	0.10%
Résultats de l'innovation	Forme des professionnels performants	3	0.10%	3	9.40%	695	0.30%
Résultats de l'innovation	Impact de l'IP sur notes étudiants difficile	2	0.10%	1	3.10%	153	0.10%
Résultats de l'innovation	Interactions entre étudiants	23	0.60%	14	43.80%	1474	0.70%
Résultats de l'innovation	Interactions entre professeur-étudiants	11	0.30%	9	28.10%	1001	0.40%
Résultats de l'innovation	Le professeur apprend	6	0.20%	3	9.40%	221	0.10%
Résultats de l'innovation	Le professeur gagne du temps	4	0.10%	3	9.40%	194	0.10%
Résultats de l'innovation	L'informel a des effets académiques importants	1	0.00%	1	3.10%	78	0.00%
Résultats de l'innovation	Marketing - Publicitaire	2	0.10%	1	3.10%	23	0.00%
Résultats de l'innovation	Ouvrir de nouvelles portes aux étudiants	2	0.10%	1	3.10%	52	0.00%
Résultats de l'innovation	Ouvrir les étudiants à la recherche	4	0.10%	3	9.40%	287	0.10%
Résultats de l'innovation	Participation d'une autre classe à l'IP	2	0.10%	1	3.10%	93	0.00%
Résultats de l'innovation	Permet app par erreur invisible	3	0.10%	1	3.10%	209	0.10%
Résultats de l'innovation	Plus de travail en classe	6	0.20%	5	15.60%	691	0.30%
Résultats de l'innovation	Plus proche de ses objectifs pédagogiques	4	0.10%	3	9.40%	228	0.10%
Résultats de l'innovation	Professeur évalue les apprentissages	2	0.10%	1	3.10%	154	0.10%

Résultats de l'innovation	Professeurs satisfaits	55	1.50%	23	71.90%	1261	0.60%
Résultats de l'innovation	Progression des étudiants	7	0.20%	3	9.40%	463	0.20%
Résultats de l'innovation	Référentiel des compétences	1	0.00%	1	3.10%	70	0.00%
Résultats de l'innovation	Reprise de l'IP par d'autres professeurs	4	0.10%	1	3.10%	111	0.00%
Résultats de l'innovation	Retiennent mieux l'information	2	0.10%	2	6.30%	82	0.00%
Résultats de l'innovation	Synchrone et asynchrone	3	0.10%	2	6.30%	236	0.10%
Résultats de l'innovation	Valorisation de l'étudiant	4	0.10%	3	9.40%	280	0.10%
Retombées	Articles	25	0.70%	14	43.80%	1004	0.50%
Retombées	Communications orales	13	0.40%	7	21.90%	327	0.10%
Retombées	Envisage de publier	3	0.10%	3	9.40%	170	0.10%
Retombées	Étude	1	0.00%	1	3.10%	103	0.00%
Retombées	Livre (individuellement)	4	0.10%	3	9.40%	109	0.00%
Retombées	Livre collectif	6	0.20%	3	9.40%	122	0.10%
Retombées	Pas de publication	25	0.70%	14	43.80%	552	0.20%
Retombées	Pas le but	3	0.10%	3	9.40%	120	0.10%
Retombées	Temps/Ressources recherches pour des publications	3	0.10%	3	9.40%	294	0.10%
Solution à l'obstacle	Accompagnement	1	0.00%	1	3.10%	7	0.00%
Solution à l'obstacle	Adaptation trouvée	5	0.10%	4	12.50%	283	0.10%
Solution à l'obstacle	De la créativité	2	0.10%	2	6.30%	30	0.00%
Soutien	Au niveau de l'Université	27	0.70%	10	31.30%	754	0.30%
Soutien	Auxiliaire de recherche	3	0.10%	2	6.30%	162	0.10%
Soutien	Auxiliaire d'enseignement	9	0.20%	6	18.80%	293	0.10%
Soutien	Bénévoles	3	0.10%	1	3.10%	54	0.00%
Soutien	CEFES/BENA	41	1.10%	15	46.90%	1732	0.80%
Soutien	Centres pédagogiques peu utilisés	5	0.10%	2	6.30%	142	0.10%
Soutien	CIFI	1	0.00%	1	3.10%	15	0.00%
Soutien	CPASS	5	0.10%	2	6.30%	351	0.20%
Soutien	Dégagement de temps manquant	3	0.10%	2	6.30%	176	0.10%
Soutien	DGTIC ou équivalent	1	0.00%	1	3.10%	63	0.00%
Soutien	Financier disponible	15	0.40%	7	21.90%	377	0.20%
Soutien	Financier manquant	26	0.70%	13	40.60%	992	0.40%
Soutien	Financier obtenu	36	1.00%	12	37.50%	2026	0.90%
Soutien	Financier pas demandé	17	0.50%	8	25.00%	404	0.20%
Soutien	Financier Seulement pour les technologies	4	0.10%	3	9.40%	460	0.20%
Soutien	Fonds de recherche	3	0.10%	2	6.30%	174	0.10%
Soutien	Matériel	2	0.10%	1	3.10%	234	0.10%
Soutien	Pas de personne de ressource	2	0.10%	1	3.10%	35	0.00%

Soutien	Pas de soutien de l'institution	9	0.20%	5	15.60%	157	0.10%
Soutien	Soutien CEFES pas suffisant	2	0.10%	2	6.30%	127	0.10%
Soutien	Technique	8	0.20%	5	15.60%	279	0.10%
Soutien	Technique manquant	2	0.10%	1	3.10%	246	0.10%
Soutien	Techniques coûteux	2	0.10%	1	3.10%	52	0.00%
Soutien	Un collègue avec les connaissances requises	12	0.30%	4	12.50%	344	0.20%
Transférabilité	Confirme la transférabilité	11	0.30%	5	15.60%	411	0.20%
Transférabilité	Impossibilité de transférabilité	5	0.10%	4	12.50%	272	0.10%
Transférabilité	Préfèrent s'enfermer sur leur discipline	2	0.10%	1	3.10%	119	0.10%
Transférabilité	S'interroge sur la transférabilité	4	0.10%	3	9.40%	126	0.10%
Type d'Innovateurs	Collectifs	3	0.10%	3	9.40%	166	0.10%
Type d'Innovateurs	Curieux	1	0.00%	1	3.10%	41	0.00%
Type d'Innovateurs	Infus	19	0.50%	8	25.00%	1998	0.90%
Type d'Innovateurs	Engagés	6	0.20%	4	12.50%	317	0.10%
Type d'Innovateurs	Holistes	2	0.10%	2	6.30%	128	0.10%
Type d'Innovateurs	Passionnés	32	0.90%	18	56.30%	2163	1.00%
Type d'Innovateurs	Promoteurs	32	0.90%	17	53.10%	1093	0.50%
Type d'Innovateurs	Perturbateurs	3	0.10%	1	3.10%	207	0.10%
Type d'Innovateurs	Humbles	24	0.70%	12	37.50%	845	0.40%
Type d'Innovateurs	Suiveurs	3	0.10%	2	6.30%	103	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Apprendre à apprendre	3	0.10%	2	6.30%	110	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Approche de recherche Recherche-Action	1	0.00%	1	3.10%	97	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Approche par compétences	19	0.50%	9	28.10%	844	0.40%
Types d'innovation pédagogique	Approche par problèmes	20	0.50%	12	37.50%	1124	0.50%
Types d'innovation pédagogique	Approche par programme	5	0.10%	2	6.30%	265	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Approche par projet	8	0.20%	5	15.60%	377	0.20%
Types d'innovation pédagogique	Approche par projet virtuel	1	0.00%	1	3.10%	283	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Approche SAE	1	0.00%	1	3.10%	26	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Approches réflexives	9	0.20%	6	18.80%	653	0.30%
Types d'innovation pédagogique	Articles scientifiques	5	0.10%	3	9.40%	209	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Base de données WEB	7	0.20%	4	12.50%	474	0.20%
Types d'innovation pédagogique	Cahiers de prise de notes	1	0.00%	1	3.10%	90	0.00%

Types d'innovation pédagogique	Capsule vidéo	10	0.30%	8	25.00%	971	0.40%
Types d'innovation pédagogique	Caricature de l'enseignant	1	0.00%	1	3.10%	228	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Cartes conceptuelles	10	0.30%	4	12.50%	244	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Colloques scientifiques	6	0.20%	5	15.60%	460	0.20%
Types d'innovation pédagogique	Coopération	47	1.30%	19	59.40%	2432	1.10%
Types d'innovation pédagogique	Cours d'insertion prof. doctorant	1	0.00%	1	3.10%	83	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Cours en ligne	18	0.50%	8	25.00%	560	0.30%
Types d'innovation pédagogique	Création d'un laboratoire	1	0.00%	1	3.10%	120	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Débats	2	0.10%	1	3.10%	109	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Diapositive	7	0.20%	4	12.50%	928	0.40%
Types d'innovation pédagogique	Encadrement des étudiants	4	0.10%	3	9.40%	556	0.20%
Types d'innovation pédagogique	Évaluation de pairs	1	0.00%	1	3.10%	9	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Faire appel à la réalité du monde du travail	37	1.00%	18	56.30%	3420	1.50%
Types d'innovation pédagogique	Forums de discussion	2	0.10%	2	6.30%	60	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Interdisciplinaire	21	0.60%	10	31.30%	2293	1.00%
Types d'innovation pédagogique	Jeux de rôle	3	0.10%	2	6.30%	415	0.20%
Types d'innovation pédagogique	Leader pédagogique	1	0.00%	1	3.10%	30	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Logiciel (informatique)	5	0.10%	4	12.50%	569	0.30%
Types d'innovation pédagogique	Manuel pédagogique québécois	5	0.10%	2	6.30%	569	0.30%
Types d'innovation pédagogique	Modèle en 3D	1	0.00%	1	3.10%	139	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Patient partenaire de soins	3	0.10%	1	3.10%	571	0.30%
Types d'innovation pédagogique	PowerPoint	5	0.10%	3	9.40%	461	0.20%
Types d'innovation pédagogique	Pratique	3	0.10%	2	6.30%	305	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Présence en classe continue	3	0.10%	2	6.30%	184	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Programme mixte (UdeM et autres campus)	6	0.20%	2	6.30%	277	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Rencontre groupe repas	2	0.10%	2	6.30%	216	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Rencontre individuelle ou de groupe	7	0.20%	5	15.60%	820	0.40%

Types d'innovation pédagogique	Renouveler le message toutes les 10-15 minutes	2	0.10%	1	3.10%	291	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Rétroaction	10	0.30%	2	6.30%	350	0.20%
Types d'innovation pédagogique	S'ancrer à partir des étudiants	10	0.30%	6	18.80%	1640	0.70%
Types d'innovation pédagogique	Simulations	7	0.20%	5	15.60%	508	0.20%
Types d'innovation pédagogique	Soutien du professeur	2	0.10%	1	3.10%	389	0.20%
Types d'innovation pédagogique	StudiuM	4	0.10%	2	6.30%	54	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Surprendre	7	0.20%	5	15.60%	1845	0.80%
Types d'innovation pédagogique	Télévotants	12	0.30%	6	18.80%	258	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Tutorat par anciens étudiants	1	0.00%	1	3.10%	212	0.10%
Types d'innovation pédagogique	Vignettes cliniques	2	0.10%	1	3.10%	3	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Visioconférences	3	0.10%	2	6.30%	84	0.00%
Types d'innovation pédagogique	Wikis	2	0.10%	1	3.10%	40	0.00%
Université	Gérée comme une entreprise	3	0.10%	2	6.30%	395	0.20%
Valorisation de l'enseignement	1er cycle valorisant par étudiants	2	0.10%	2	6.30%	95	0.00%
Valorisation de l'enseignement	Encadrement au cycle supérieur valorisant	1	0.00%	1	3.10%	305	0.10%
Valorisation de l'enseignement	Étudiants corvéables	2	0.10%	2	6.30%	77	0.00%
Valorisation de l'enseignement	Manque de valorisation de la formation des chercheurs	1	0.00%	1	3.10%	74	0.00%
Valorisation de l'enseignement	Mauvais accompagnement des étudiants	1	0.00%	1	3.10%	50	0.00%
Valorisation de l'enseignement	Pas valorisé avant	4	0.10%	2	6.30%	69	0.00%
Valorisation de l'enseignement	Plus valorisé maintenant	5	0.10%	4	12.50%	209	0.10%
Valorisation de l'enseignement	Toujours pas valorisé	8	0.20%	4	12.50%	679	0.30%
Valorisation de l'enseignement	Valorisation de l'innovation par les entreprises	1	0.00%	1	3.10%	181	0.10%

Résultats du codage : Entretien de groupe							
Catégorie	Code	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas	Nb Mots	% Mots
Collaboration IP	Changement rapport étudiant-professeur	3	2.30%	2	40.00%	677	5.00%
Collaboration IP	Étudiant construit sa note	1	0.80%	1	20.00%	389	2.90%
Collaboration IP	Étudiant développe une indépendance intellectuelle	3	2.30%	2	40.00%	126	0.90%
Collaboration IP	Étudiants référents	1	0.80%	1	20.00%	785	5.80%
Collaboration IP	Le sommet	1	0.80%	1	20.00%	337	2.50%
Collaboration IP	Rédaction et publication d'article	3	2.30%	2	40.00%	1270	9.30%
Collaboration IP	Relation Professeur-Etudiants	1	0.80%	1	20.00%	443	3.30%
Collaboration IP	Situation gagnant-gagnant	1	0.80%	1	20.00%	111	0.80%
Conception de l'interdisciplinarité	Complexité de l'interdisciplinarité	4	3.00%	2	40.00%	138	1.00%
Conception de l'interdisciplinarité	Impossible, ne fonctionne pas	3	2.30%	2	40.00%	26	0.20%
Conception de l'interdisciplinarité	Nécessité de maturité épistémologique supplémentaire	11	8.30%	3	60.00%	455	3.30%
Conception de l'interdisciplinarité	Un idéal	2	1.50%	2	40.00%	115	0.80%
Formulaire évaluation	Adapter les questions	1	0.80%	1	20.00%	67	0.50%
Formulaire évaluation	Commentaires inappropriés des étudiants	2	1.50%	1	20.00%	64	0.50%
Formulaire évaluation	Corrélation entre notes étudiants et formulaire d'évaluations	3	2.30%	1	20.00%	88	0.60%
Formulaire évaluation	Dépendance des évaluations Promotions	11	8.30%	4	80.00%	292	2.10%
Formulaire évaluation	Des modifications sont tentées depuis longtemps	1	0.80%	1	20.00%	24	0.20%
Formulaire évaluation	Différence_cours obligatoire ou non	4	3.00%	2	40.00%	170	1.30%
Formulaire évaluation	Étudiants incompetents pour évaluer l'enseignement des professeurs	3	2.30%	3	60.00%	315	2.30%
Formulaire évaluation	FE lié au cours	3	2.30%	2	40.00%	86	0.60%
Formulaire évaluation	Formulaire de satisfaction des étudiants	3	2.30%	2	40.00%	317	2.30%
Formulaire évaluation	Formulaire pas flexible	3	2.30%	2	40.00%	112	0.80%
Formulaire évaluation	Frein à l'innovation pédagogique	4	3.00%	3	60.00%	256	1.90%
Formulaire évaluation	Le participant est représentant des professeurs au GEE	1	0.80%	1	20.00%	28	0.20%
Formulaire évaluation	N'attend pas de retour sur ses IP dans le FE	1	0.80%	1	20.00%	31	0.20%
Formulaire évaluation	Ne porte pas d'intérêt au formulaire d'évaluation	2	1.50%	1	20.00%	60	0.40%

Formulaire évaluation	Nuisance aux professeurs	3	2.30%	2	40.00%	115	0.80%
Formulaire évaluation	Obstacle à la relation pédagogique	1	0.80%	1	20.00%	55	0.40%
Formulaire évaluation	Peu importe son statut	3	2.30%	2	40.00%	110	0.80%
Formulaire évaluation	Préfère les commentaires directs des étudiants	2	1.50%	2	40.00%	76	0.60%
Formulaire évaluation	Préfère les évaluations informelles	3	2.30%	2	40.00%	116	0.90%
Formulaire évaluation	Professeur assujéti à un devoir de séduction	6	4.50%	3	60.00%	142	1.00%
Formulaire évaluation	Questions du formulaire obsolètes	5	3.80%	3	60.00%	86	0.60%
Formulaire évaluation	Syndicat des professeurs refusé au GEE	1	0.80%	1	20.00%	88	0.60%
Formulaire évaluation	Utilisation comme feed-back pas comme évaluation de la satisfaction des étudiants	2	1.50%	2	40.00%	51	0.40%
Formulaire évaluation	Utilisation du FE contre les professeurs	5	3.80%	2	40.00%	95	0.70%
Transférabilité des innovations pédagogiques	Difficulté dans la pratique avec les disciplines sciences pures	1	0.80%	1	20.00%	68	0.50%
Transférabilité des innovations pédagogiques	Les techniques pédagogiques sont transférables	5	3.80%	3	60.00%	49	0.40%
Transférabilité des innovations pédagogiques	Pas transférable à cause de la grandeur du groupe	2	1.50%	1	20.00%	132	1.00%
Transférabilité des innovations pédagogiques	Pas transférable à cause des besoins des étudiants	3	2.30%	1	20.00%	213	1.60%
Transférabilité des innovations pédagogiques	Surprendre les étudiants est transférable	5	3.80%	2	40.00%	1150	8.50%
Transférabilité des innovations pédagogiques	Transférable ce qui est en lien avec la nature intrinsèque de l'humain	4	3.00%	3	60.00%	445	3.30%
Vision faussée de l'innovation pédagogique	Du professeur innovateur lui-même	1	0.80%	1	20.00%	34	0.30%
Vision faussée de l'innovation pédagogique	Etudiants _Innovation technologique	2	1.50%	1	20.00%	82	0.60%
Vision faussée de l'innovation pédagogique	Ne s'en rendent pas compte	2	1.50%	2	40.00%	109	0.80%
Vision faussée de l'innovation pédagogique	On a le droit d'être soi-même	1	0.80%	1	20.00%	142	1.00%



**ANNEXE 11. TAUX D'ACCORD INTERJUGES**

<b>Calcul de l'accord interjuges pour le contre-codage des entrevues individuelles</b>			
<b>Nombre d'entrevues</b>	<b>Nombres total de segments codés</b>	<b>Nombre d'accords</b>	<b>Taux d'accord interjuges</b>
8/25	1026	801	<b>78.10 %</b>

<b>Calcul de l'accord interjuges pour le contre-codage des entretiens de groupe</b>			
<b>Nombre de participants</b>	<b>Nombres total de segments codés</b>	<b>Nombre d'accords</b>	<b>Taux d'accord interjuges</b>
5/5	44	36	<b>81.81 %</b>

