

Comprendre l'innovation pédagogique : au-delà d'une fin, un moyen de dynamiser les milieux

Catherine Bélec

Dire que le monde change, c'est enfoncer une porte ouverte. Mais force est d'avouer que la vie actuelle nous donne souvent l'impression que tout change si vite que nous n'arrivons plus à suivre la cadence. Face à ces transformations qui s'enchainent à un rythme effréné, l'anxiété peut nous paralyser, nous emprisonner dans un sentiment d'impuissance. Il importe alors, selon moi, de nous rappeler que le changement comporte un autre visage : celui de la créativité, de l'enthousiasme de la découverte, de l'aventure et de l'apprentissage. À mon sens, aucune arme n'est plus forte que celles-là pour faire face à la complexité de notre monde et nous

redonner cette sensation que nous pouvons agir, et que si le monde peut nous contraindre à changer, nous pouvons, nous aussi, transformer le monde. C'est de ce refus d'impuissance, je crois, que vient mon intérêt pour l'innovation pédagogique (IP), qui est, en contexte éducatif, l'incarnation à mes yeux de l'enthousiasme créatif évoqué plus tôt. C'est ce qui m'a conduite à m'investir dans des projets d'IP en tant que professeure, d'abord, puis en tant que chercheuse. Et c'est ce qui m'a incitée à réfléchir sur celle-ci dans le cadre de mon doctorat professionnel mené à l'Université de Sherbrooke.

Dans un précédent article publié dans *Pédagogie collégiale*, j'ai proposé une réflexion sur l'IP¹. J'y exposais que l'IP, qui tend à être considérée dans les milieux en tant qu'objet (on parle « d'une innovation pédagogique ») et évaluée en fonction de sa finalité (les effets d'une IP donnée), gagnait à être plutôt considérée en tant qu'acte professionnel dont la finalité ne pouvait suffire à évaluer sa qualité. Parmi les aspects à évaluer, je proposais l'importance du respect de l'intention de l'IP, soit la construction de sens pour les acteurs et actrices des milieux. À l'issue de cette réflexion, basée par ailleurs sur la comparaison de nombreuses démarches d'IP, cette définition était proposée :

L'IP consiste en une démarche de coadaptation plus ou moins importante d'un objet pédagogique et d'un milieu éducatif plus ou moins circonscrits. Les démarches d'IP visent la résolution d'une situation perçue comme problématique ou pouvant être améliorée d'un point de vue éducatif, mais l'intention globale qui soutient la mise en œuvre des IP est avant tout rattachée à une volonté de (re)donner du sens à l'expérience d'enseignement-apprentissage. Selon ce qui est au cœur de la démarche d'IP (adaptation de l'objet ou du milieu), des compétences créatives ou se rattachant à la gestion du changement sont mobilisées. La complexité humaine étant également au cœur de l'IP, les négociations de sens et d'actions sont aussi au cœur de celle-ci. (Bélec, 2024)

¹ Cette réflexion découlait d'une revue de littérature et d'un processus réflexif basé sur mes propres expériences d'IP réalisées dans le cadre de mes projets de recherche et projets professionnels. Cette démarche réflexive constituait l'une des deux parties de mon essai doctoral. Le lectorat intéressé peut se référer à l'article « Comprendre l'innovation pédagogique : au-delà d'une fin, un acte professionnel » paru à l'hiver 2024.

Cette perspective – que l'IP peut être en fait considérée comme une famille de situations professionnelles – mène tout naturellement à un questionnement : Qu'est-ce qui structure, dans ce cas, un agir-compétent en contexte d'IP ? Quelles sont les compétences qui permettent la bonne conduite d'une telle démarche ? C'est ce questionnement auquel j'ai tenté de répondre dans la deuxième partie de mon essai doctoral – et le sujet du présent article.

Quelles sont les compétences mobilisées en contexte d'IP ?

Dans le cadre d'une démarche inspirée des recherches ontogéniques (Van Der Maren, 2003), l'analyse de plusieurs démarches d'IP² a permis d'établir que différentes actions clés, très variées, structurent les processus d'IP. Ces actions clés, selon le motif de leur mise en œuvre ou leur résultat, ont pu être catégorisées en quatre grandes « familles de compétences ».

Chaque famille de compétences peut être envisagée comme un rôle différent devant être adopté au cours de la réalisation adéquate d'une démarche d'IP. Il s'avère que ces « rôles » impliquent des objectifs, postures et considérations différents face à l'action ainsi que la mobilisation de compétences et ressources distinctes (voir **tableau 1**). À vrai dire, la diversité de ces rôles est telle que le fait de visualiser, métaphoriquement parlant, chacun d'entre eux comme étant assumé par des individus distincts peut contribuer à mieux comprendre la complexité des processus d'IP. C'est donc ainsi, en tant que « figure métaphorique », que chacune des familles de compétences établies sera présentée. Pour chacune, deux exemples d'application seront exposés : le premier présentera

des exemples pouvant s'appliquer à une personne enseignante réalisant une démarche d'IP dans sa classe ; le second, un exemple s'appliquant à d'autres contextes ou cadres professionnels susceptibles de conduire des démarches d'IP³.

Tableau 1

Synthèse des différents rôles à en endosser en situation d'IP

<i>Le sage ou l'observateur</i>	<i>Le leader ou le vendeur</i>
<p>Rôle : S'approprier et comprendre les paramètres de la situation</p> <p>Posture : Rationnelle et critique</p> <p>Type d'interaction : En relation neutre avec les individus et les groupes</p> <p>Apport : Permet d'acquérir les informations nécessaires à l'exercice du jugement en situation d'IP.</p>	<p>Rôle : Soutenir la mise en œuvre de l'action</p> <p>Posture : Relationnelle et stratégique (pour faire advenir l'action)</p> <p>Type d'interaction : Collaboration avec les différents acteurs et actrices</p> <p>Apport : Permet d'accéder aux ressources nécessaires à la mise en œuvre de l'IP et d'engager les personnes dans l'action.</p>
<i>Le créateur ou l'équipe créative</i>	<i>Le guide ou l'accompagnateur</i>
<p>Rôle : Créer ou adapter l'objet pédagogique</p> <p>Posture : Rationnelle et critique</p> <p>Type d'interaction : Collaboration avec les différents acteurs et actrices</p> <p>Apport : Permet d'améliorer l'IP (par son adaptation et son évaluation) afin que celle-ci résolve du mieux possible le problème ayant justifié sa mise en œuvre.</p>	<p>Rôle : Soutenir la création de sens</p> <p>Posture : Relationnelle et stratégique (pour faire émerger le sens)</p> <p>Type d'interaction : En relation d'aide avec les individus et les groupes</p> <p>Apport : Permet de faire en sorte que l'expérience d'IP soit profitable, et ce, indépendamment de la résolution du problème ayant justifié sa mise en œuvre.</p>

² Pour plus d'information sur la méthodologie ayant mené au contenu proposé dans cet article, lire l'essai doctoral Bélec, 2022.

³ Les quatre familles de compétences doivent presque systématiquement être mobilisées dans le cadre de démarches de recherche d'IP ; cela signifie que la communauté de la recherche est assurément concernée par l'ensemble des propos de cet article. Toutefois, il a été choisi, dans le cadre de ce texte professionnel, de ne présenter aucun exemple lié à la recherche – ce qui n'amoindrit en rien le grand intérêt de ces considérations pour les personnes désirant s'engager dans des recherches en IP.

Le sage ou l'observateur

Le *sage* ou l'observateur souhaite comprendre avec finesse le milieu dans lequel l'IP doit prendre place. Son objectif est de posséder les informations qui permettront aux trois autres rôles d'exercer un jugement situé ; c'est ce « sage » qui régule les choix d'action au fil des situations complexes qui s'imposeront tout au long des démarches d'IP. Le sage se doit d'adopter une position rationnelle et critique, nécessaire à une action intellectuelle rigoureuse s'appuyant sur des observations, des faits et des cadres de référence. Le sage cherche donc à adopter une vision aussi objective que possible de la situation, indépendamment de ses propres opinions ou de l'objectif de l'IP. Il envisage le milieu où doit prendre place l'IP comme un système et, afin de bien appréhender ce dernier, interagit alternativement avec les individus de celui-ci ainsi qu'avec des groupes. Il considère les dimensions politique, économique, normatives (légale, administrative, culturelle), matérielle et sociale du système, et ce, du macro (réseau, établissement, programme) au micro (cours, activité d'apprentissage, individus).

Les principales compétences qu'il déploie consistent à collecter des données et à dégager des réseaux de sens de celles-ci. Parmi les données à collecter, il considère notamment celles relatives aux personnes actrices du système éducatif (ministres, directions, départements/regroupements, personnes enseignantes ou professionnelles, population étudiante), qui se répartissent selon diverses dimensions :

- Représentations des rôles, mission/buts/objectifs personnels, professionnels ou disciplinaires (dimension conceptuelle) ;
- Ressources (réelles ou perçues) et contraintes/latitudes (réelles ou perçues) des personnes (dimension pragmatique) ;
- *Habitus* et pratiques (dimension praxéologique) ;
- Valeurs, intérêts, motivations (dimension axiologique) ;
- Sentiments de plaisir ou frustrations ressentis, désirs d'action/résistances (dimension affective) ;
- Dynamiques relationnelles des personnes dans ce système (dimension sociale).

Les contextes éducatifs, étant avant tout des milieux « humains », demandent impérativement que les composantes mentionnées soient considérées comme des variables essentielles dans ce cadre.

Dans l'incarnation de cette figure, on peut donc imaginer le chercheur qui considère les inquiétudes ou représentations des personnes enseignantes à qui il demande d'implanter une IP, bien sûr, mais aussi la personne enseignante qui tâche d'appréhender ces mêmes éléments chez ses élèves. Nous avons mentionné que le sage

collecte des données ; soyons clairs : ces collectes ne sont pas forcément d'une nature aussi formelle que, par exemple, un questionnaire validé. La personne enseignante peut collecter des données simplement en donnant aux étudiantes et étudiants des occasions de s'exprimer sur leurs perceptions ou objectifs ; ces « collectes » peuvent être mises en place par autant de petits gestes qui inviteront les personnes étudiantes non seulement à s'exprimer plutôt qu'à se taire, mais aussi à croire que ce qu'elles disent est entendu et considéré avec sérieux et respect. À ce sujet, il importe

que la personne enseignante prenne également le temps de « traiter » les données recueillies. Cette étape n'est pas aisée dans l'action ; elle nécessite un peu de temps, de la réflexion, la mise en place de mécanismes pour demeurer relativement « objectif » dans une situation où la subjectivité est pleinement engagée. C'est une des raisons pour lesquelles une personne enseignante peut gagner à expérimenter une IP dans le cadre d'une situation qu'elle connaît déjà bien, sur le plan tant de la matière à donner que des caractéristiques de la population étudiante.

Exemples d'application de la posture du sage

La personne enseignante dans sa classe

Ming, professeure en Soins infirmiers, s'enthousiasme quant à l'apprentissage par problème (APP). Elle envisage de l'intégrer dans un de ses cours pour mieux préparer les étudiantes à leurs futures tâches professionnelles. Avant de mettre en œuvre ce projet, elle souhaite évaluer l'opinion de ces dernières. Lors d'un cours, elle présente le concept de l'APP et organise un mini exercice guidé afin que les apprenantes comprennent bien les principes de l'activité. Elle demande ensuite aux équipes de discuter des avantages et défis qu'elles percevraient à cette approche si elle était utilisée de manière plus conséquente dans un cours. Certaines étudiantes soulignent apprécier le côté « appliqué » que permet l'APP, mais s'inquiètent à l'idée qu'elles devraient apprendre par la lecture plutôt que par un cours magistral, technique que plusieurs jugent par ailleurs plus efficace, en termes de temps, pour apprendre. Des étudiantes adultes soulignent des hésitations quant au travail en équipe, craignant d'être pénalisées si les autres étudiantes de leur groupe ne sont pas suffisamment motivées. Ming prend note des commentaires, consciente de devoir adapter son projet en tenant compte des représentations, craintes et besoins de ses étudiantes.

L'adjoint à la direction des études souhaitant améliorer la réussite dans un programme

David, nouvellement directeur adjoint d'un collège où il a enseigné durant quelques années en formation générale, se voit confier la mission d'analyser les difficultés de réussite des étudiants et étudiantes d'un programme technique. Bien qu'ayant une connaissance du milieu, il reconnaît son manque de familiarité avec ce programme. David organise des rencontres, d'abord avec le conseiller pédagogique (CP) du programme pour comprendre la situation et l'historique du programme, puis avec la CP à la réussite pour cerner les enjeux spécifiques identifiés et les éventuelles implications des personnes enseignantes dans les communautés de pratique mises en place au collège. Rencontrant le coordonnateur du programme, David l'interroge sur sa vision de la situation, les problèmes perçus, les besoins et les projets qu'aimeraient mettre en œuvre les enseignants et enseignantes. Ces échanges révèlent des divergences entre la perception initiale de David et celles du personnel enseignant et du CP au programme. Soucieux de juger objectivement la situation, il s'éloigne de sa vision initiale pour analyser l'ensemble des données recueillies sur la situation et cherche à identifier des bases communes positives pour guider les actions futures.

Le *leader* ou le vendeur



L'objectif de la figure du *leader* est de faire advenir et progresser l'action de l'IP. Contrairement au sage qui doit adopter une posture rationnelle et critique, le leader doit plutôt privilégier une posture relationnelle et stratégique afin de mobiliser les ressources qui permettent l'action. Il doit donc détenir des compétences en planification et en régulation de projets d'IP, ainsi que des compétences qui lui permettront de trouver des ressources pour la réalisation des projets en question, que celles-ci soient matérielles, financières ou humaines. Ces dernières ressources étant au cœur des processus d'IP, c'est surtout en fonction d'elles qu'il doit être en mesure d'adapter l'action aux contraintes et imprévus qui surviennent inévitablement sur le terrain. Dans cette optique, le leader doit aussi détenir des compétences en collaboration et en facilitation de collaboration.

Le leader est au fait des critères de qualité qui permettront d'obtenir des ressources financières. Dans le cadre d'un projet de recherche, par

exemple, il met en valeur la rigueur méthodologique du projet, la cohérence entre la problématique, les objectifs et les outils de collecte, et fait preuve de minutie intellectuelle quant aux définitions des concepts et à la sélection des sources (récentes, validées). En revanche, dans le cadre d'un projet professionnel, il se renseigne sur les problèmes qui préoccupent les acteurs et actrices du milieu et qui susciteraient leur engagement, sur les enveloppes budgétaires où il pourrait puiser des ressources, sur les objectifs stratégiques des organismes, sur l'historique des projets qui y ont été menés ainsi que sur les valeurs ou types de leadership des personnes décisionnaires. La manière dont il présente le projet est directement liée à ces informations ; le leader doit « vendre ses projets » et, à cette fin, ses habiletés en communication lui permettent d'inciter les autres à se joindre à lui. Au-delà d'habiletés communicationnelles, le leader mobilise nombre de savoir-être afin de donner envie aux autres de collaborer avec lui. Parmi ceux-ci, on note que l'audace

permet d'inciter à l'action, qu'une bonne organisation permet de sécuriser les personnes collaboratrices et qu'une certaine aisance relationnelle permet de les mettre à l'aise. Cependant, c'est probablement la capacité à inspirer la confiance qui joue le rôle le plus décisif. Si la transparence joue assurément un rôle dans cette voie,

la rigueur ainsi que l'efficacité semblent tout aussi essentielles. La confiance est plus facile à octroyer si la personne *a prouvé* qu'elle est en mesure de poser des gestes concrets pour faire avancer un projet. En ce sens, le leader réfléchit avec rigueur à ce qu'il est réellement en mesure de faire avant de promettre quoi que ce soit et, une fois l'action à poser déterminée, agit rapidement⁴. Les compétences du leader s'ancrent donc en grande partie dans la perception que les individus ont de lui, de ses expériences passées et de ses compétences. En ce sens, le leader dépend de la perception qu'ont de lui les acteurs du système, du statut qu'il endosse face à eux (professionnel, chercheur, doctorant, collègue...) et de la validation sociale qui lui est octroyée dans la situation. Un CP ou un cadre, peu importe ses compétences de leader, ne sera pas perçu de la même façon qu'un collègue enseignant ou qu'un chercheur – et selon le contexte, cela pourra le servir ou lui nuire. Un bon leader est donc aussi celui qui va chercher, au besoin, le soutien d'autres leaders qui sont mieux placés que lui, dans la situation spécifique, pour faire avancer l'action.

⁴ La description du leader évoque en partie les fonctions associées à un cadre ; cela dit, elle est applicable tout autant à la personne enseignante souhaitant faire de l'IP en classe. En contexte d'IP, les étudiantes et étudiants gagnent à être considérés comme des collaborateurs plutôt que des sujets soumis à une IP. N'oublions pas que bien que celle-ci soit *pour eux...* le projet devrait se réaliser *avec eux*.

Exemples d'application de la posture du *leader*

La personne enseignante dans sa classe

Amine souhaite intégrer dans son cours de biologie de deuxième année donné en Sciences pures des activités d'apprentissage orientées vers les objectifs du développement durable (ODD). Il anticipe le manque d'engagement de ses étudiants et étudiantes sur cette question et choisit d'organiser des activités pratiques dans des contextes réels. Il pense que l'expérience sur le terrain pourrait les motiver et favoriser leur sensibilisation à cet enjeu. Il conçoit une activité se déroulant dans une ferme hydroponique. Cette activité exige des autorisations officielles et des sous pour le déplacement. Amine connaît bien le directeur des études, avec qui il discute régulièrement de pédagogie. Il envisage d'abord de le contacter, puis se ravise, car il sait que le directeur adjoint (DA) est sensible au respect de la hiérarchie. Soucieux de s'en faire un allié, puisqu'il y a davantage de situations où il doit interagir avec lui, Amine rencontre donc le DA pour lui exposer son projet et ses besoins. Il souligne qu'une partie des sous pourrait être puisée dans l'enveloppe que le collègue destine à l'écologisation du cégep. Le DA, enthousiasmé, lui assure son soutien. Lorsque Amine présente le projet à ses cohortes étudiantes, son emballement s'avère communicatif. En outre, il a pris soin de détailler minutieusement son intention pédagogique ; les étudiants et étudiantes voient clairement les étapes du projet, et l'organisation bien structurée de l'activité les rassure quant à son bon déroulement.

La personne engagée dans l'actualisation d'un programme

Julie, jeune professeure en psychologie dans le programme de Sciences humaines, est engagée dans l'actualisation du programme. Ce processus est, pour elle, une occasion de réviser le programme de manière à mieux prendre en compte les questions de l'équité, un enjeu qui lui tient à cœur. Elle croit que la pédagogie critique permettrait de mettre en place des actions porteuses et pertinentes pour répondre à cet enjeu. Cependant, elle sent que sa jeunesse nuit à sa crédibilité lorsqu'elle s'exprime devant le groupe. Les personnes enseignantes avec qui elle a abordé la question de l'équité ne semblent pas prêtes à changer leurs pratiques quant à cet enjeu. Julie décide de présenter ses idées à la CP responsable de l'actualisation. En discutant, toutes deux constatent que les méthodes évaluatives proposées par Julie pour favoriser l'équité peuvent également répondre aux préoccupations liées au plagiat, un sujet d'inquiétude dans le programme. Julie réalise, parallèlement, que la pédagogie critique propose des perspectives faisant aussi écho au développement du sens critique, sujet qui préoccupe un grand nombre de collègues du programme, plus expérimentés. Julie va donc les rencontrer. Ces collègues expriment un vif intérêt pour les suggestions de Julie, qu'ils perçoivent comme une solution pour résoudre un problème dans la formation actuelle.

Le créateur ou l'équipe créative

Le *créateur* a pour but d'adapter l'objet pédagogique afin de résoudre le problème éducatif identifié. Son travail implique une posture rationnelle et critique afin de faire une évaluation aussi objective que possible de l'objet pédagogique : Celui-ci permet-il la résolution du problème ? Si non, pourquoi ? Quelles adaptations faut-il encore opérer pour y parvenir ? Dans cette posture rationnelle et critique, le créateur gagne à collaborer avec le système (étudiants et étudiantes, personnes enseignantes, etc.) afin d'avoir autant de rétroactions et de perspectives que possible sur l'objet à adapter. Pour cette raison, cette figure gagne à être envisagée comme celle d'une équipe créative plutôt que comme un créateur isolé.

La créativité consiste en partie à faire des liens entre des éléments ou

connaissances. Plus l'individu a de savoirs, plus le potentiel de liens à faire s'accroît. Ainsi, bien que les savoirs relatifs à la pédagogie soient pertinents dans un processus d'IP, d'autres savoirs, issus de divers domaines, pourraient l'être également. En ce sens, la personne créative gagne à s'intéresser et à s'informer sur les manières dont l'apprentissage ou l'enseignement est abordé dans différentes disciplines, maints ordres d'enseignement ou divers contextes. Cependant, la création de liens ne repose pas seulement sur la quantité de savoirs, mais aussi sur la capacité à percevoir les « métastructures » de ces connaissances afin d'être en mesure de *décontextualiser* celles-ci. C'est cette décontextualisation qui permet, le plus souvent, de voir le potentiel de transférabilité d'un objet ou d'une méthode. Face à une méthode pédagogique qui ne semble pas s'appliquer au contexte visé par l'IP, le créateur fait l'effort de se convaincre qu'il y a un transfert possible et se creuse la tête pour imaginer la forme que pourrait prendre celui-ci.

Certaines prises de recul jouent également un rôle essentiel. Par exemple, il importe de prendre conscience de ses propres préférences, intérêts et représentations de la situation afin d'être en mesure de s'en distancer. Ces éléments sont autant « de lunettes » qui peuvent limiter l'exploration du problème et des pistes de solutions. Face à d'éventuels blocages, le créateur doit être en mesure de mobiliser une pensée complexe afin de modifier sa vision de la situation en l'abordant de manière plus globale ou ciblée, ou encore dans une autre perspective – mais toujours avec une attitude constructive (soit-elle forcée) consistant à croire qu'il existe *forcément* une solution. Le créateur est donc un incurable enthousiaste qui

peut se montrer têtue dans sa quête de solution. Face à cet enthousiasme créatif, une autre prise de recul est régulièrement nécessaire afin d'adopter une attitude permettant une régulation critique de l'IP : les accommodements et adaptations consentis à mesure que les réalités du

terrain les imposaient ont-ils mené à faire dévier l'objet pédagogique du problème visé ?

Rappelons que l'IP n'implique pas de créer systématiquement quelque chose d'inédit, mais d'amener un objet pédagogique dans un milieu

éducatif où cet objet est perçu comme nouveau. Ainsi, lorsque l'IP vise davantage l'implantation d'un objet pédagogique préexistant dans un milieu, le créateur peut ne mobiliser ses compétences que pour des adaptations mineures.

Exemples d'application de la posture du *créateur*

La personne enseignante dans sa classe

Fatima, professeure en Soins préhospitaliers, souhaite utiliser l'enseignement explicite pour développer l'autonomie des personnes étudiantes lors de différentes interventions. Elle consulte la CP de son programme, qui lui suggère de modéliser sa réflexion afin d'identifier les ressources pertinentes aux différentes interventions qu'elle souhaite enseigner. Fatima met à contribution une collègue. En discutant, les deux femmes constatent qu'elles ont de la difficulté à expliciter les attitudes et les modalités communicationnelles nécessaires pour intervenir adéquatement. Fatima rencontre donc une professeure en Techniques d'intervention en délinquance, qui travaille depuis des années avec le concept d'attitudes. Elle va aussi voir le répondant du dossier du français (Repfran) de son institution, qui l'aide à identifier les ressources nécessaires aux différentes situations de communication qu'elle a ciblées. Lors de la mise en œuvre, Fatima note régulièrement ses impressions. Au milieu de la session, elle recueille l'avis des personnes étudiantes. À la fin, elle croise ses notes, les résultats scolaires obtenus et les commentaires que ses cohortes étudiantes ont laissés dans l'évaluation du cours. Elle relève une amélioration des compétences de communication, mais une stagnation dans les attitudes et l'autonomie. En considérant ses notes, elle remarque avoir exprimé un malaise lorsqu'elle abordait les attitudes. De leur côté, plusieurs personnes étudiantes expriment avoir éprouvé de l'anxiété lors du travail autonome. Fatima s'appuie sur ces observations pour ajuster sa pratique.

La personne chargée de concevoir et d'évaluer une mesure d'aide à la réussite

Pierre-Luc, chargé d'élaborer une mesure d'aide à la réussite pour les personnes étudiantes de première session de son programme technique, envisage des ateliers d'initiation (visite du cégep, méthodologie). Soucieux d'explorer davantage l'enjeu de la transition, il fouille la littérature portant sur ce sujet. Il rencontre également l'organisation scolaire et interroge des étudiantes et étudiants de deuxième année sur le vécu de leur transition. Il en arrive à la conclusion que plusieurs des principaux défis que rencontrent les étudiantes et étudiants du programme dépassent la zone où il peut intervenir en tant que professeur. Pourtant, il persiste. Il réunit une équipe comprenant des collègues des services adaptés et de la vie étudiante, ainsi que des membres de la population étudiante de deuxième année pour réaliser un remue-méninge. Finalement, il conçoit une mesure d'aide intégrant des personnes étudiantes de première session en tant qu'assistantes dans un projet de troisième session. La relation de mentorat ainsi créée renforce le sentiment d'appartenance des nouveaux étudiants et étudiantes du programme. Pierre-Luc propose aussi des modifications aux moyens de communication utilisés auprès de ces derniers, en collaboration avec les services adaptés et la vie étudiante. Le plan de la mesure d'aide et les nouvelles modalités de communication sont approuvés par les collaboratrices et collaborateurs étudiants comme étant plus clairs et efficaces. Pierre-Luc prévoit une autre évaluation à la fin de la prochaine session par la première cohorte ayant profité de la mesure d'aide.

Le guide ou l'accompagnateur



Le terme *guide* est ici à prendre au sens figuré, signifiant « personne qui conduit d'autres personnes, qui les soutient [...], les inspire » (CNRTL), plutôt qu'au sens littéral de « personne qui dirige ». Le terme *accompagnateur* est aussi approprié jusqu'à un certain point, au sens où le guide, en contexte d'IP, n'impose pas sa voie, mais tente plutôt de construire celle-ci *avec* les personnes avec qui il interagit. Il y a malgré tout certaines actions plus « dirigistes » dans le rôle du guide que dans le rôle strict qu'on associe généralement à l'accompagnateur. L'objectif du guide est de soutenir la création de sens en vue de permettre l'adaptation du milieu visé par l'IP. Il n'a donc pas tout à fait la neutralité de l'accompagnateur. Néanmoins, il est bon de lier la figure du guide à celle de l'accompagnateur pour insister sur le fait que celui-ci est au service des autres et que son objectif est de faire cheminer ces derniers autant que faire se peut... et non au-delà de ce qu'ils sont prêts ou capables de faire. Ce type de guide est également celui qui tente de trouver le chemin le plus adéquat pour les individus plutôt que de forcer ceux-ci à emprunter le chemin qu'il a lui-même exploré. C'est dans cette limite que la figure de l'accompagnateur vient adéquattement nuancer le possible dirigisme qu'on pourrait être tenté d'appliquer

à la figure du guide. Dans cette lignée, le guide gagne à posséder trois compétences en contexte d'IP :

- Capacité à susciter des remises en question et la décristallisation des *habitus* ;
- Capacité à alimenter les réflexions et connaissances des actrices et acteurs du contexte de l'innovation ;
- Capacité à soutenir affectivement, cognitivement et socialement les actrices et acteurs de l'innovation.

Cette figure implique une posture relationnelle et stratégique dont le but est de soutenir, sur les plans cognitif, affectif et social, les individus dans la création du sens que prend pour eux leur participation à la démarche d'IP – cela avec bienveillance. Cette posture peut, à l'occasion, entrer en conflit avec le leader, dont la posture est également stratégique, mais dont la visée est l'avancée de l'action. Des négociations entre ces deux rôles sont inévitables, mais le leader doit toujours s'en remettre au jugement du guide, car il est essentiel de ne pas pousser les acteurs du projet au-delà de ce qui a du sens pour eux – puisque cela, en définitive, ne peut que nuire à l'action du projet et à la perception positive du leader.

Plusieurs voies peuvent être empruntées pour soutenir les individus dans la construction du sens de leur expérience de l'IP :

- Leurs rapports à la profession et à leur discipline ;
- Leur développement professionnel ou leur sentiment d'efficacité personnelle ;
- Leur gestion du changement ;
- Leur santé mentale en milieu de travail (bien-être et détresse psychologique) ;
- Leur réflexivité par rapport à leurs *habitus*, leurs conceptions de l'apprentissage ainsi que leur rôle et leurs objectifs (professionnels et personnels).

Des connaissances sur les niveaux d'appropriation de nouvelles pratiques ainsi qu'en accompagnement constituent des ressources pertinentes pour les individus désireux d'agir sur cette construction de sens. Par ailleurs, certains savoir-faire s'avèrent aussi utiles dans ce rôle, dont les cinq suivants :

- Habileté à départager dans les discours les objectifs (perçus et réels) des moyens ;
- Capacité à analyser les motivations et causes fondamentales des insatisfactions ;

- Techniques de prise de notes descriptives et interprétatives afin de mettre en perspective les observations ;
- Habileté à mener des rencontres d'objectivation⁵ ;
- Capacité à porter attention au langage non verbal et à repérer d'éventuelles tensions, incohérences ou contradictions dans les discours ou les pratiques (ou entre individus).

L'animation de diverses activités d'apprentissage ou de développement professionnels est aussi une aptitude précieuse. Parmi les ces activités permettant la construction de sens et la mise à distance des *habitus*, voici quelques exemples :

- Narration ou rédaction d'une situation professionnelle problématique ;
- Activités impliquant les personnes enseignantes en tant qu'apprenantes actives ;
- Travail en équipe diversifiée (multi-expertise ou multidisciplinaire) ;
- Groupe de codéveloppement ou communauté d'apprentissage professionnelle.

Toutes ces activités ont l'avantage de permettre simultanément, lorsque bien menées, la mobilisation des trois compétences du guide évoquées plus haut, notamment parce qu'elles amènent les individus à mettre en perspective leur vécu et leurs représentations, à confronter ces dernières à d'autres perspectives, à apprendre et à réfléchir – toutes des actions qui contribuent à la construction d'un sens individuel et collectif.

Exemples d'application de la posture du guide

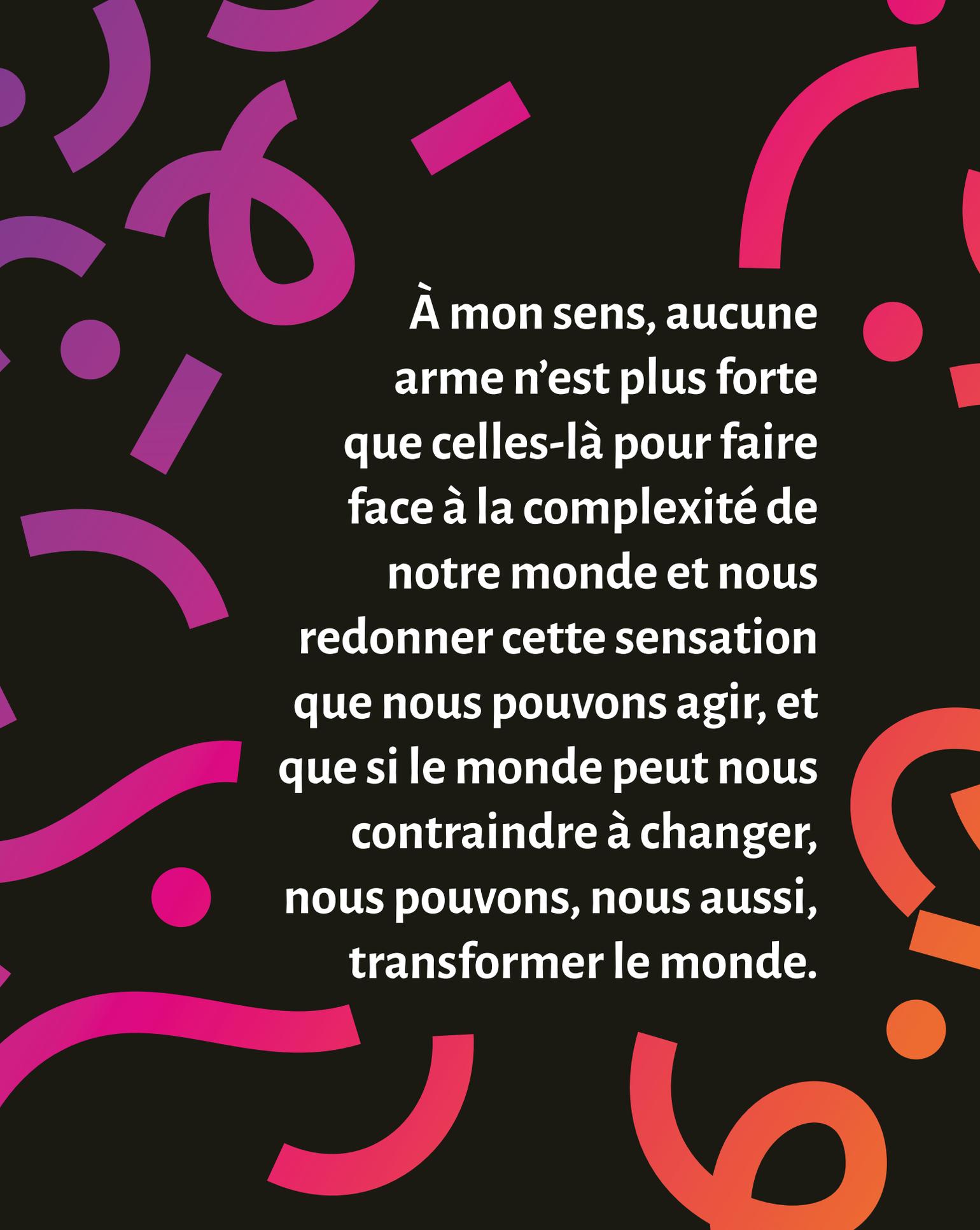
La personne enseignante dans sa classe

Gabriel, professeur en philosophie depuis plus de 10 ans, intègre des discours délibératifs à ses activités d'enseignement, parfois sous forme de dialogues, de théâtre ou de jeux de rôle. Bien que plusieurs étudiants et étudiantes apprécient l'originalité de ces activités, d'autres y réagissent moins favorablement. Gabriel, au lieu d'ignorer ces réticences, s'efforce de comprendre leur point de vue. Des discussions avec les personnes étudiantes ont révélé des points de résistance, tels que la crainte de l'évaluation dans un genre peu familier ou une perception qu'un cours de philosophie devrait être axé sur la passation de contenus plutôt que sur des discussions. Gabriel adapte ses méthodes en tenant compte de ces résistances et en modulant davantage les activités pédagogiques au besoin. Il utilise des exemples pour rassurer les personnes étudiantes peu familières avec les débats délibératifs et organise même, non sans en amuser plusieurs, des débats sur la pertinence... des débats délibératifs – permettant ainsi aux apprenants et apprenantes d'exprimer leurs réticences. De cette manière, il offre aux personnes étudiantes une occasion de mettre en question leurs perceptions et d'évoluer graduellement dans leurs représentations, tout en restant lui-même ouvert aux résistances de certains étudiants et étudiantes, à qui il offre des aménagements si nécessaire.

La personne CP chargée d'accompagner une communauté de pratique

Ruth, conseillère pédagogique, a mis en place une communauté de pratique sur l'utilisation pédagogique de l'IA. Dans ce cadre, elle encourage chaque personne enseignante à suivre sa propre voie. Cependant, deux personnes participantes semblent perdre de l'intérêt au fil de la session. Lors d'entretiens individuels, Ruth découvre que la première professeure a perdu confiance en elle après une expérience infructueuse avec l'IA. Elle la rassure et l'encourage à se former à l'IA ; elle lui propose même de créer un guide pour les personnes enseignantes moins familières avec celle-ci. Rassurée, la professeure se lance avec enthousiasme dans la recension de formations en ligne sur le sujet. Le deuxième professeur, bien qu'ayant du succès avec ses activités impliquant l'IA, finit par exprimer son insatisfaction : l'activité a remplacé une méthode qui lui permettait d'entrer en relation avec la classe. Voyant que ce rapport avec la classe est important pour lui, Ruth l'invite à préserver l'ancienne activité et à explorer d'autres cadres pour l'utilisation de l'IA. Ce changement de perspective stimule l'intérêt du professeur. Consciente que chaque personne participante tirera des conclusions différentes, Ruth vise à soutenir tous les membres de sa communauté de pratique dans la création de sens de leur engagement, l'objectif ultime étant qu'ils puissent tous en profiter pour réfléchir, évoluer et créer des liens.

⁵ Une rencontre d'objectivation consiste à tenter de mieux comprendre les valeurs et représentations de l'allocataire en l'invitant à définir les termes utilisés. Cette technique permet de faire émerger les réseaux de sens derrière les discours.

The background is a solid black field decorated with various abstract, colorful shapes. These include thick, curved lines in shades of purple, magenta, and pink, as well as solid circles in pink and orange. The shapes are scattered across the page, creating a dynamic and modern aesthetic.

**À mon sens, aucune
arme n'est plus forte
que celles-là pour faire
face à la complexité de
notre monde et nous
redonner cette sensation
que nous pouvons agir, et
que si le monde peut nous
contraindre à changer,
nous pouvons, nous aussi,
transformer le monde.**

Conclusion

Cet article visait à susciter une réflexion sur les compétences qui favorisent la mise en œuvre de processus d'IP. Les différentes figures présentées illustrent la diversité des ressources et compétences requises ainsi que les postures variées à adopter face à ce type d'action. Ces constats permettent aux personnes désirant s'engager dans des processus d'IP de considérer les compétences qui leur seront nécessaires et, éventuellement, de voir qui pourrait judicieusement

se joindre à elles pour les soutenir dans leur démarche. Terminons en soulignant que toutes les compétences de l'IP, qu'elles s'inscrivent dans le rôle du sage, du leader, du créateur ou du guide, sont des atouts pour un milieu éducatif, et ce, même dans un contexte où l'IP n'est pas concernée. Développer et mobiliser les compétences de ces rôles, c'est avant tout mobiliser les milieux, créer des connexions et des collaborations, ainsi que rassembler des gens capables de faire preuve de jugement, d'agentivité, de créativité et de bienveillance. De fait, je crois

que l'IP ne doit pas seulement être vue comme une façon de faire face aux défis éducatifs des membres de la communauté étudiante : elle est aussi une manière de revitaliser les milieux et de développer le pouvoir d'agir des personnes qui œuvrent, jour après jour, afin de soutenir l'apprentissage et le bien-être de ces apprenants et apprenantes. Les choses changent, certes, mais la beauté de cette « altérabilité » est qu'elle permet à qui ose agir de prendre part à sa création constamment renouvelée. ─

Références bibliographiques

Bélec, C. (2022a). *L'innovation pédagogique au collégial : savoirs professionnels éclairant la pratique* [essai doctoral], Université de Sherbrooke.

Bélec, C. (2022b). *Innovation pédagogique. Qu'est-ce que c'est ? Quelles sont les compétences nécessaires ?* [infographie], publiée sur Éductive.

Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) (n. d.). [cnrtl.fr/definition].

Van Der Maren, J. (2003). « Chapitre 6. La recherche ontogénique », dans J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 125-134.



Catherine Bélec est titulaire d'un doctorat en éducation. Conseillère pédagogique au Cégep de Drummondville et au Cégep Gérald-Godin, elle mène depuis 2016 plusieurs activités de recherche dans le milieu collégial et collabore régulièrement avec divers organismes (CAPRES, Carrefour de la réussite, AQPC, ministère de l'Éducation supérieure, universités) à la mise en œuvre de projets ou d'événements visant à soutenir la réussite éducative des étudiants et étudiantes du collégial. Spécialisée en innovation pédagogique et chargée de cours à Performa, elle est également membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*. Elle s'intéresse à l'apprentissage autonome et, plus récemment, aux compétences du 21^e siècle.

catherine.belec@usherbrooke.ca



« Chaque cours à Performa m'a amenée à remettre en question certains aspects de ma pratique enseignante. Chaque remise en question s'est transformée en une amélioration. Chaque amélioration façonne mon identité professionnelle et me rend fière de mon travail. »

Anne-Marie Dussault, enseignante de biologie au collégial

DÉCOUVREZ LES PROGRAMMES SPÉCIALISÉS DE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU COLLÉGIAL



performA UDS