

La transformation des pratiques pédagogiques : un processus de construction et de transformation

The transformation of teaching practices: a process of construction and transformation

Fadwa DRISSI, (Doctorante)

*Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc*

Samira TOUATE, (Professeur d'enseignement supérieur)

*Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc*

Adresse de correspondance :	Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales Université Sidi Mohamed Ben Abdellah Fès, Maroc 30000
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	DRISSI, F., & TOUATE, S. (2023). La transformation des pratiques pédagogiques : un processus de construction et de transformation. International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 4(2-1), 386-399. https://doi.org/10.5281/zenodo.7869402
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

Received: March 20, 2023

Accepted: April 26, 2023

International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics - IJAFAME

ISSN: 2658-8455

Volume 4, Issue 2-1 (2023)

La transformation des pratiques pédagogiques : un processus de construction et de transformation

Résumé :

Face aux évolutions sociétales, le système d'enseignement supérieur se voit dans l'obligation de se transformer poussant les établissements à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Ce changement remet en question les valeurs ainsi que les pratiques pédagogiques des professeurs ce qui en lui-même peut être considéré comme un défi dans la mesure où ils n'ont peu ou pas été préparés à cette transformation. Même si l'enseignant a la volonté de développer ses pratiques, le passage du désir de changer à la capacité réelle d'opérer ces changements semble difficile à atteindre, car cela nécessite une rupture avec les pratiques habituelles. Pour que ces transformations soient adoptées, les enseignants devraient cultiver une attitude réflexive pour être ouverts au changement et être capables de l'intérioriser. L'implication dans la création partagée de nouvelles pratiques favoriserait cette réflexivité et, dans un cycle récursif de l'individuel et du collectif, contribuerait à l'évolution de l'identité professionnelle d'où l'importance de l'implication de l'environnement et des parties prenantes dans cette transformation des pratiques pédagogiques. Pour mieux comprendre cette co-transformation, il faudrait d'abord commencer par présenter l'innovation pédagogique qui va de pair avec une transformation des pratiques pédagogiques et il est nécessaire d'examiner la capacité des sujets et la façon dont ils sont motivés pour ajuster leurs actions, à la fois séparément et en groupe. Il est donc important de bien saisir ce processus de transformation en mettant l'accent sur les mécanismes évoqués par Dahan qui influenceraient le monde de la pratique au sein d'une organisation professionnelle publique ainsi que détecter comment réaliser une analyse des besoins en formation. La revue de littérature sur le sujet rappelle l'importance du développement professionnel des professeurs pour une transformation des pratiques réussies.

Mots clés : Transformation-pédagogique- Co transformation- formation- développement- professionnel

Classification JEL : A20

Type de l'article : Article Théorique

Abstract

Faced with societal changes, the higher education system is forced to transform itself, pushing institutions to move from a teaching logic to a learning logic. This change calls into question the values as well as the pedagogical practices of teachers, which in itself can be considered a challenge insofar as they have been little or not prepared for this transformation. Even if the teacher has the will to develop his practices, the passage from the desire to change to the real capacity to operate these changes seems difficult to achieve because it requires a break with the usual practices. For these transformations to be embraced, teachers must cultivate a reflective attitude to be open to change and be able to internalize it. Involvement in the shared creation of new practices favored this reflexivity and, in a recursive cycle of the individual and the collective, contributed to the evolution of professional identity, hence the importance that the environment and the parties involved in this transformation of teaching practices. To better understand this co-transformation, we should first begin by presenting the pedagogical innovation that goes hand in hand with a transformation of pedagogical practices, then it is necessary to examine the capacity of the subjects and the way in which they are motivated to adjust their actions, both separately and in groups. It is therefore important to understand this process of transformation by emphasizing the mechanisms mentioned by Dahan which would influence the world of practice within a public professional organization as well as to determine how to carry out a training needs analysis. The literature review on the subject recalls the importance of the professional development of teachers for a transformation of successful practices.

Keywords: Educational-transformation- co-transformation- training- professional- development

JEL Classification: A20

Paper Type: Theoretical Research.

1. Introduction

L'importance de la qualité de l'enseignant et sa créativité n'est plus chose à prouver. En 1996, Sanders et Rivers ont démontré que des enseignants ayant une qualité supérieure à d'autres impactent le niveau des élèves. Et d'après Mckinze (1997), la qualité de l'enseignant est le principal facteur qui distingue les systèmes éducatifs les plus performants et suggère l'adage suivant : "un système éducatif ne peut pas être plus performant que ses enseignants". Cette même conclusion est répétée dans plusieurs études empiriques selon lesquelles la qualité de l'enseignant constitue la plus grande source de variance dans la performance des élèves (Hightower et al. 2011 ; Darling-Hammond, 2009 ; Hattie, 2012). Aujourd'hui les étudiants sur les bancs de l'université sont des « digital natives » qui ont grandi dans un environnement technologique en effervescence et qui ont accès à toute la connaissance en un clic. C'est pour cette raison que l'enseignant se doit d'être innovant pour proposer une nouvelle manière de faire afin de « motiver » et de former ces étudiants qui seront les professionnels de demain. Pour cela, il faudrait valoriser les formations et les rendre plus adaptées au contexte professionnel. D'après (Pimel et al., 2019), l'innovation pédagogique et les transformations qu'elle entraîne seraient un moyen d'aider les universités à faire face à la nécessité d'assumer pédagogiquement le nombre toujours plus élevé de ses étudiants dont les profils sont de plus en plus diversifiés. Plusieurs auteurs se sont intéressés à ces « nouveaux étudiants » dont le profil a énormément évolué ces dernières années et présentant un profil de motivation, de compétences et de rapport aux études très différentes de celui des générations précédentes pour qui le système pédagogique était plus adapté. Cette nouvelle population étudiante est qualifiée par (Kasworm, 2018 ; Soares, 2013) comme de « non traditionnels » et cela revient surtout à leur rapport au digital. Pour faire face à ces défis, les enseignants de l'enseignement supérieur ont besoin « d'une nouvelle compréhension des processus et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui maximisent l'apprentissage des étudiants » (Zuber-Skerrit et al., 2015, p. 6), et devraient envisager des moyens d'adapter leurs pratiques pédagogiques en conséquence (Morrison & Camargo-Borges, 2016, p. 162). En effet, les établissements de l'enseignement supérieur doivent adapter les méthodes d'enseignement qu'ils proposent afin de répondre aux exigences de la société, en s'éloignant de l'objectif initial et traditionnel d'être un lieu isolé et protégé pour la création et la diffusion des connaissances. Par conséquent, l'objectif principal de l'enseignement supérieur ne serait plus de former une élite de « connaisseurs », mais de s'assurer que les étudiants obtiennent les capacités nécessaires pour progresser dans un monde en constante évolution, où la complexité augmente et où l'information issue de la recherche devient plus accessible (Béjean & Monthubert, 2015, p. 18). Cette altération était déjà évoquée dans des travaux de recherche à la fin du siècle dernier. Barr et Tagg (1995) ont construit un cadre permettant de rendre cette transition apparente, et ce, à partir de leur étude de l'enseignement supérieur au niveau du premier cycle universitaire. Ils suggèrent que cette transition se reflète principalement dans les objectifs attendus des établissements d'enseignement supérieur. Le but de la nouvelle méthodologie n'est pas de transmettre des connaissances (« to provide instruction »), mais de produire l'apprentissage (« to produce learning »). Non seulement les buts et objectifs des organisations devraient être modifiés, mais un changement de paradigme est donc obligatoire. **De ce fait comment mener à bien une transformation des pratiques pédagogiques ?** C'est à cette question-là que notre article essayera de répondre en présentant d'abord quelques apports théoriques sur le sujet en mettant en évidence les différents besoins ressentis par le corps professoral et on évoquera par la suite le développement professionnel point primordial de toute transformation pédagogique.

2. L'innovation pédagogique pour une transformation des pratiques d'enseignement

2.1 La pertinence de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur

Dans le contexte actuel, l'innovation pédagogique s'impose comme solution aux défis auxquels sont confrontées les universités d'aujourd'hui. Plusieurs définitions ont été proposées par les chercheurs. Parmi elles, on a retenu quelques-unes qui pour nous sont les plus pertinentes. L'innovation pédagogique est définie comme « une amélioration intentionnelle, mesurable et durable qui a peu de chances de se produire fréquemment » (Huberman, 1973, p. 7). Quant à Rogers et Shoemaker (1971), elle peut être assimilée à la manière dont les acteurs d'un système déjà établi réagissent face à l'introduction de quelque chose de nouveau. Béchard (2000) soutient l'idée que l'innovation pédagogique fait référence à une notion de changement définie comme suit « une action intentionnelle qui vise à introduire quelque chose d'original dans un contexte donné, et elle est pédagogique, car elle cherche à améliorer substantiellement l'apprentissage de l'élève en situation d'interaction » (p. 3), et d'après Béchard et Pelletier (2001), « l'innovation pédagogique est souvent décrite comme tout ce qui n'est pas magistral, méthode encore utilisée par l'écrasante majorité des professeurs » (p. 133). Le terme innovation est souvent assimilé ou encore confondu avec d'autres termes tels que la réforme, sauf que d'après Cros (2001) il est vrai que l'innovation et la réforme ont toutes deux pour but d'engendrer un changement sauf que la réforme est un changement imposé par les supérieurs hiérarchiques et s'apparente à des lois et des décrets alors que l'innovation vient après une remise en question d'une situation qui est considérée comme déficiente ou inadéquate à l'atteinte des objectifs fixés. De plus l'innovation ne doit pas être limitée à une idée ou à une intention de changer, mais elle doit aboutir à une réelle transformation, notamment un réel changement qui dure dans le temps (Charlier et Peraya, 2003). Néanmoins même si l'innovation a pour but d'améliorer une situation, elle ne doit pas se contenter d'être une solution à un problème, car elle suppose créativité et originalité (Cros, 2007). L'innovation vise un changement positif induit par des actions qui sont des actes de création intentionnels et précis. Elle consiste également à assurer et à mettre en œuvre l'acceptation et la généralisation d'un changement qui survit sans altération de ses caractéristiques initiales. D'après Cros et Adamczewski (1996), Cros (2001) et Béchard (2001), l'innovation doit être à l'origine de l'intégration d'un projet institutionnel, d'une méthode, d'un processus, d'une technologie, etc., qui est transféré, importé ou emprunté d'ailleurs, elle est souvent mise en œuvre pour parvenir à une meilleure compréhension, une « meilleure façon de faire » et un « meilleur être » (Cros et Adamczewski, 1996). De même, l'innovation implique de changer les approches intellectuelles, les attitudes et les comportements (Béchard, 2001). Selon Hannan et Silver (2000) l'innovation pédagogique en milieu universitaire peut prendre plusieurs formes :

- L'utilisation des TIC (Internet, Intranet, apprentissage assisté et assisté par ordinateur et technologies de la communication)
- Les compétences personnelles en communication et en résolution de problèmes
- Projets d'équipe et apprentissage collaboratif et coopératif
- Présentations orales d'étudiants (individuelles et de groupe)
- Cours magistraux interactifs et tutoriels
- Apprentissage par le travail
- Apprentissage par problèmes
- Apprentissage basé sur des ressources pédagogiques
- Apprentissage ouvert et à distance
- Mentorat ou évaluation par les pairs
- Autres (apprentissage dirigé par l'élève, carnets de bord, portfolios, pratique réflexive).

Dans cet article, l'innovation pédagogique est comprise comme toute nouvelle pratique d'enseignement qui diffère du cours magistral traditionnel dans le but d'améliorer l'apprentissage. Les principales motivations des professeurs qui innover dans leurs méthodes d'enseignements sont liées à l'amélioration des apprentissages des étudiants, à l'adaptation aux profils qui changent de ces derniers, à la satisfaction des exigences des organismes d'accréditation, aux restructurations ou changements internes, à l'inspiration et aux encouragements et au fait de se considérer comme des innovateurs. L'étudiant est mis au centre des préoccupations et une autre raison qui pousse les professeurs à innover selon (Walder, 2014b) est de captiver et d'accompagner leurs étudiants, d'améliorer leurs apprentissages, de résoudre certains problèmes, de réadapter leur enseignement, de mieux communiquer avec leurs étudiants et de créer. Une réelle intention de changement est présente. Néanmoins, aujourd'hui, les professeurs ne visent pas seulement à améliorer l'apprentissage des étudiants, ils cherchent aussi à les préparer à leur futur métier et au monde extérieur en s'appuyant sur de nombreuses innovations pédagogiques liées à la notion d'enseignement, aux approches pédagogiques, aux outils, aux dispositifs d'accompagnement, à l'inter- discipline, interculturalité et professionnalisation (Walder, 2014a). Cependant, une telle innovation pédagogique implique une transformation des pratiques pédagogiques, en effet, alors que les professeurs visent à approfondir les connaissances des étudiants et à favoriser la persévérance universitaire afin de les préparer à leur futur métier, ils mettent tout en œuvre pour développer les habiletés sociales, les habiletés cognitives, le sens de l'initiative et la créativité des étudiants, tout en les poussant vers la découverte. Ils veillent également à ce que les étudiants soient exposés le plus tôt possible à l'objet de leurs études et les confrontent volontiers à la réalité du monde du travail (Walder, 2014b). Les recherches de Hannan et Silver (2000) mettent en évidence trois étapes fondamentales relatives au développement de l'innovation pédagogique dans les établissements d'enseignement supérieur :

- L'innovation initiée par les individus,
- L'innovation établie par le biais de financements institutionnels
- L'innovation servant à réaliser les exigences de l'établissement universitaire dans le but de maximiser le retour sur investissement dans les nouvelles technologies ou la promotion de l'apprentissage centré sur l'étudiant à des fins d'efficacité.

Ainsi, parfois à l'initiative de l'établissement, mais souvent à l'initiative d'un innovateur, les pratiques pédagogiques innovantes ne sont pas systématiquement évaluées au niveau de l'établissement. Or, l'évaluation de l'innovation pédagogique est cruciale pour les innovateurs et constitue l'une des étapes fondamentales qui sous-tendent la progression dans la mise en œuvre d'un projet d'innovation pédagogique (Walder, 2014c).

2.2 Changement de paradigme : l'étudiant au centre des préoccupations

Ce n'est pas seulement en raison des évolutions sociétales que la logique a changé, mais aussi en raison de l'essor des sciences cognitives, qui ont modifié la compréhension de l'éducation (Ntebutse, 2009). Pour être plus précis, les travaux de Piaget et de Vygotski ont particulièrement contribué à notre compréhension de la complexité de la méthode d'apprentissage, ce qui nous a amenés à penser qu'il serait plus efficace de considérer l'apprenant comme acteur principal. Selon cette idéologie, « *l'apprentissage est défini comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possibles de nouvelles acquisitions* » (Legendre, 2004, p. 16). Il s'agirait d'un changement de paradigme, tel que détaillé par Kuhn, suggérant un « ensemble de présupposés sur lesquels prend appui une science à un moment donné de son histoire » (Legendre, 2004, p. 20). L'approche cognitive nous incite à envisager les interconnexions entre l'enseignement et l'apprentissage qui peuvent être envisagés sous un angle différent, où l'apprentissage est compris comme un processus cognitif de traitement des données qui est atteint par l'élaboration

et l'évaluation d'hypothèses. L'éducation ne peut venir que de l'intérieur, car elle est ancrée dans les techniques de restructuration propres à l'individu, qui sont formées par des interactions avec l'environnement et au moyen d'une inférence et d'une expérience personnelle. L'éducation résulte d'une tentative de se conformer à l'environnement (processus d'assimilation et d'ajustement), à la recherche d'un équilibre entre la réalité et son interprétation (Piaget, 1969). Ces études, ainsi que celles d'autres auteurs, nous rappellent continuellement la dimension phénoménologique du développement, le lien structurel entre les organisations, les personnes et l'environnement, ce qui nous encourage à considérer l'enseignement supérieur du XXI^e siècle d'un point de vue éco-systémique, voire éco sémiotique, qui nous donne la capacité de reconnaître les diverses interdépendances entre chaque sous-système (par exemple : sous-système de pilotage, sous-système d'action) et le système général, ce qui implique que l'enseignement supérieur ne doit pas seulement répondre à ce qu'il suppose être les modifications des besoins, mais qu'il doit aussi contribuer à influencer le développement des besoins par une attitude autopoïétique (Maturana & Varela, 1989). De ce point de vue, contrairement à une conception béhavioriste de l'apprentissage soumis à l'enseignement, ce sont les processus d'apprentissage qui dictent l'effet des approches pédagogiques : Il ne suffit pas d'enseigner à des étudiants pour qu'ils apprennent, c'est parce que l'apprentissage se déroule d'une manière particulière qu'il nécessite des méthodes pédagogiques spéciales adaptées aux circonstances et au type exact de processus d'apprentissage qu'elles suscitent (Legendre, 2004, p. 22). L'accent doit être mis sur l'élargissement des stratégies d'enseignement en fonction des objectifs éducatifs, des procédures cognitives et émotives associées à leur absorption et des situations d'apprentissage (Legendre, 2004). En outre, le sociocognitivism (la formation des connaissances) et le socioconstructivisme (les méthodes cognitives et émotionnelles par lesquelles la personne interagit avec son environnement) fournissent une interprétation étendue de la complexité des méthodes d'apprentissage. Ils s'accordent sur une perspective dans laquelle toute compréhension, qu'elle soit individuelle ou collective, implique nécessairement une activité d'organisation de la personne en interaction avec son environnement, tant physique que social (Legendre, 2004, p. 22). Selon Vygotski (1997), la cognition est considérée comme socialement partagée et la compréhension résulterait d'un codéveloppement entre les individus et les groupes. L'apprentissage est examiné sous l'angle personnel (cognitifs et affectifs) et sociales. Cette approche de l'apprentissage est basée sur le développement du pouvoir individuel et partagé des apprenants. La vision de l'apprentissage est donc modifiée par rapport à ce qu'elle était auparavant. Plus précisément, l'importance de la transmission des connaissances est réduite en donnant plus d'importance à l'étudiant qui est considéré comme celui qui participe activement et crée le processus d'apprentissage, tout en étant exposé à de nombreuses expériences d'apprentissage.

2.3 Les conditions de réussite d'une innovation pédagogique

Pour qu'une innovation pédagogique aie une chance de réussir, il faudrait qu'elle réponde à certaines conditions. L'une des plus importantes c'est le fait d'accepter l'idée que les innovations pédagogiques entraînent des transformations sur les plans organisationnel et curriculaire (Bédard & Bédard, 2009), ce qui peut engendrer des impacts importants sur la posture de l'enseignant vis-à-vis du savoir. Ce dernier passe d'enseignant « traditionnel » à celui d'enseignant « tuteur ». Il sera alors appelé à intervenir de manière différente en jouant le rôle de guide de l'activité cognitive et métacognitive et à renouveler ces pratiques enseignantes comme celle de l'exposé magistral qui est inadapté à son nouveau rôle de tuteur. Chantal Morin et Annie Carrier dans leur article sur le développement de la rétroaction centrée sur l'apprenant proposent de développer la réflexivité chez les enseignants afin de passer d'une vision centrée sur le contenu vers une vision qui met l'étudiant au centre des préoccupations. Il est donc important d'aider le tuteur et de l'accompagner à mener à bien son nouveau rôle. Cet

accompagnement est primordial afin de réussir toute innovation, car les équipes n'ont pas forcément l'habitude ou assez de connaissances en matière de méthodologie, d'outils ou d'analyse de pratiques. Avoir au sein de l'équipe des experts externes comme des consultants permettrait de réguler l'activité et d'enrichir le projet. Ce même enseignant doit accepter que son innovation créera sûrement des zones de tensions. « Toute innovation peut créer des zones de tension dues au bouleversement des idées qu'elle implique » (Bédard et Raucent, 2015). Pour que le projet innovant puisse réussir il faudrait accepter que celui qui veut innover sera considéré comme créatif et capable de prendre des initiatives et des risques contrairement à celui qui n'innove pas qui peut se sentir délaissé ou exclu une fois confronté aux projets de ses collègues, qui eux, ont l'attention de développer leur pratique pédagogique. Ceux qui défendent le changement et qui sont à la tête des projets d'innovation doivent prendre en compte l'existence de ces tensions afin de tendre à en diminuer l'impact. Autre point important pour favoriser le succès de tout projet innovant est le fait qu'il faut accepter que le système déjà mis en place peut être amélioré, car il est évidemment bien difficile de remettre en cause des pratiques déjà bien établies. Une certaine résistance au mouvement de changement peut alors pointer du nez que ce soit de la part des collègues que celle de l'administration. Il est donc important de faire des compromis et des concessions afin de faire accepter un projet innovant, mais à la condition de ne jamais remettre en cause le cœur même de l'innovation. C'est de cette manière que la démarche de projet innovant sera mobilisatrice au départ et pérenne dans le temps. Autre point important afin de réussir un projet pédagogique innovant est le fait qu'il faudrait impliquer les étudiants, le professeur a donc pour but de développer l'autonomie et l'esprit d'initiative chez l'étudiant et à le pousser à construire son apprentissage et à susciter chez lui l'habitude de l'auto questionnement. (Gagné, 1985; Tardif, 1992). Autre condition de réussite et non des moindres c'est la disponibilité des ressources pour réaliser la transformation : une transformation nécessite des ressources financières, humaines, temporelles : c'est un investissement et un pari qu'on prend pour la qualité de l'enseignement de nos étudiants.

3. Transformation des pratiques dans une organisation professionnelle publique

La transformation des pratiques pédagogiques peut être difficile à accepter, car elle nécessite une rupture avec les pratiques habituelles. Pour que les professeurs puissent s'engager, une réflexion sur ce processus de transformation semble nécessaire.

3.1 Le Modèle de Dahan

Le milieu collégial est un cadre d'institution professionnelle publique dans lequel les éducateurs possèdent un haut niveau d'autonomie. C'est dans ce milieu que Dahan (2011) s'est concentré sur le processus de transformation dans le cadre d'une réforme et notamment la procédure d'appropriation de nouvelles techniques. Les professeurs ont une influence majeure sur l'application ou non des éléments d'une réforme. Selon Dahan (2011), deux conditions importantes se dégagent : « Ils n'adoptent de nouvelles pratiques que s'ils parviennent à préserver leur autonomie de jugement et une certaine congruence entre la mission qu'ils s'assignent, c'est-à-dire leur identité, et les pratiques adoptées » (p. 47). Elle remarque que « la puissance des réformateurs est paradoxale, car elle est d'autant plus efficace qu'ils ne cherchent pas à régir tous les aspects de la réforme. La dépendance à l'égard des praticiens est essentielle, et il convient de fournir un cadre pouvant être adapté en fonction de la situation, tout en procédant à des évaluations régulières de l'avancement de la mise en œuvre » (p. 60-61).

3.2 Les mécanismes qui impactent la pratique

Selon le modèle de Dahan (2011), il existe cinq mécanismes par lesquelles une réforme structurée et fondée sur les connaissances peut avoir un impact sur le domaine de la pratique. La première consiste à donner la priorité aux initiatives qui sont liées aux pratiques existantes, de sorte que " les réformateurs ont intérêt à promouvoir des pratiques qui sont proches ou du moins compréhensibles par certains segments de l'organisation " (p. 55). Un autre moyen est d'accroître la confiance entre les différents domaines professionnels. Cette confiance "entre les groupes est un facteur de diffusion des pratiques promues au-delà des groupes qui en sont déjà proches" (p. 81). La troisième est d'introduire un système égalitaire de mesure des activités et des résultats des différentes divisions. Cela se fait en employant "un système de mesure de l'activité capable d'introduire une mesure commune (commensuration) entre les segments professionnels du domaine" (p. 83). La quatrième technique consiste à motiver la formation de nouvelles questions, ce qui permet de donner un sens à la réforme pour les experts. Il est recommandé de perturber les pratiques habituelles pour inciter à la réflexion. Pendant ces interludes, la rédaction de textes ou de procès-verbaux par exemple, peut aider à définir le problème. Enfin, la cinquième approche consiste à offrir une assistance aux spécialistes dans l'avancement de leur caractère professionnel. Dahan mentionne que l'adoption d'une nouvelle pratique peut mettre à l'épreuve l'identité professionnelle, " L'acceptation d'une telle pratique ne peut se faire que si elle s'accompagne d'une reconstruction de l'identité professionnelle " (p. 86). En résumé, Dahan (2011) reconnaît que pour mettre en œuvre une réforme, du temps est nécessaire et qu'une réforme efficace est donc une combinaison de contrôles et de leviers basés sur la mécanique de la pratique. Selon elle, plutôt que de tenter de contrôler les résultats par la pression, la meilleure approche consiste à donner aux professionnels la possibilité de s'approprier leur propre rôle, leur permettant ainsi de développer un sens du leadership, chose qui ne peut se faire sans une analyse des besoins en formation des professeurs au préalable.

3.3 Analyse des besoins en formation

Le cadre théorique est basé sur l'analyse des besoins de formation. Les besoins en milieu de travail sont définis à l'aide du cadre théorique. Il s'appuie sur la littérature scientifique relative aux besoins en éducation et en formation dans laquelle Lapointe (2012) a joué un rôle important. Cet auteur s'est particulièrement intéressé à la recherche en éducation et en formation et a constaté qu'il y avait un manque d'outils opérationnels dans le domaine. Il a développé un cadre théorique et méthodologique pour réaliser l'analyse des besoins de formation. La méthode opérationnelle d'analyse, de conception et de priorisation des besoins est basée sur une approche systémique, telle que décrite par Lapointe (2012). Selon ce chercheur, l'analyse des besoins de formation consiste à recueillir, analyser et comparer des données mesurables qui représentent à la fois la performance actuelle d'un système (objectifs, extrants ou variables d'action) et sa performance souhaitée. L'analyse des besoins de formation est une partie importante de la planification d'un programme d'aide pédagogique et de formation qui permettra de combler l'écart entre l'état actuel et l'état souhaité (Sims, 1990, p. 99). Elle permet d'identifier les domaines de formation qui sont nécessaires pour produire le changement souhaité, d'identifier les besoins des professeurs et de soutenir le changement stratégique de l'université (Potter, Barron & Cioffi, 2003). Lorsqu'un établissement incorpore de nouvelles technologies, la compréhension de celles-ci nécessite l'acquisition de capacités ou d'informations qui contrastent avec celles déjà apprises. Ainsi, la réalisation d'une analyse des besoins de formation est une étape importante, car elle permet d'isoler les besoins personnels d'assistance pédagogique et de formation pour utiliser correctement les technologies modernes (Gouvernement du Québec, 2008). Selon Lawton (1999), il existe une compréhension chez les enseignants des compétences qu'ils possèdent actuellement et des capacités qu'ils souhaitent avoir. Lapointe (2012) considère

le besoin d'apprentissage comme la différence mesurable entre l'état actuel des choses et l'ensemble des conditions souhaitées.

4. Le développement professionnel des professeurs, un processus complexe

D'après une revue de littérature effectuée sur le sujet, le développement professionnel des compétences serait nécessaire à l'accroissement d'une réflexion sur l'action et notamment à une transformation des pratiques déjà appliquées au niveau de l'enseignement supérieur.

4.1 Le concept de développement professionnel

Deux grands courants sont couramment observés dans les recherches sur le développement professionnel des enseignants du supérieur (Huard, 2013 ; Jorro, 2014). Le premier est le point de vue développemental, qui se caractérise par une succession de phases que les enseignants traversent au cours de leur carrière ; toutefois, cette approche présente l'inconvénient d'être trop linéaire. Le second est le point de vue axé sur la professionnalisation caractérisée par un processus d'apprentissage situé ou d'autoréflexion. Différents auteurs se sont penchés sur les modifications que connaissent les enseignants au cours de leur carrière, qui commence avant l'entrée en fonction officielle ou au moment de la prise de fonction et se poursuit au fur et à mesure qu'ils accumulent de l'expérience dans leur profession.

En 2018, Catherine Loisy a proposé une méthode pour examiner la progression du développement professionnel (DP) et les transformations intérieures qui l'accompagnent. S'appuyant sur le concept d'apprentissage de Vygotsky, qui se concentre sur les interactions sociales, Loisy (2018, p. 100) identifie les points de crise et de contemplation comme des moments de " réorganisation interne dans lesquels l'individu se retrouve face à lui-même ". En reconnaissant ces moments déterminants et en étudiant les expériences vécues des enseignants, Loisy a pu observer l'émergence de crises qui provoquent un changement dans le parcours professionnel de l'enseignant. La méthode de la trajectoire aide également les enseignants à comprendre leurs progrès en matière de perfectionnement professionnel par rapport à leurs objectifs. En gardant à l'esprit que le parcours de développement professionnel de chaque enseignant peut être unique et dépendre des contextes auxquels il est confronté, des transitions qu'il vit et de ses expériences vécues, nous reconnaissons qu'il pourrait y avoir des étapes dans la carrière des enseignants, mais sans les généraliser. Il pourrait s'agir de la première phase de nouveau professionnalisme (Jorro, 2011) où l'on acquiert des compétences et des connaissances professionnelles, suivie d'une phase d'expertise et d'expérimentation (Huberman, 1989), et se terminant par une phase d'activisme, voire de retrait de la profession vers la fin (Huberman, 1989). Outre les transitions professionnelles (Dupuy & Le Blanc, 2001) qui vont souvent de pair avec une relocalisation géographique ou institutionnelle et sont considérées comme des moments de turbulence et de restructuration, nous nous intéressons particulièrement au mouvement généré par un projet de développement pédagogique sans mobilité géographique. Nous examinons le développement professionnel à travers le prisme de l'expérience, qui est considérée comme un processus en constante évolution, avec des composantes stables et des éléments nouveaux. Ces derniers peuvent être causés soit par des crises latentes soit par des incidents critiques

- **Crise latente**

Une personne qui ressent un écart entre ce qu'elle vit réellement et ce qu'elle souhaite vivre peut éprouver de la frustration ou le désir de changer les choses. Nous définissons une crise latente comme une période de temps pendant laquelle une personne prend conscience, dans une

certaine mesure, d'un écart entre ce qu'elle vit et ce qu'elle désire. Nous opposons une crise latente à une urgence soudaine, particulière et imprévue qui se produit assez souvent. Cependant, nous reconnaissons qu'une situation critique particulière peut évoluer à partir d'une crise latente.

- **Incident critique**

Selon Durat, un incident critique est un événement important, capital, qui survient lors d'une situation délicate, déstabilisante et qui la transforme positivement ou négativement et incite à une pratique réflexive (2014, p. 49). Leclerc et ses collègues (2010) et Chantal Leclerc (2014) en donnent une description plus approfondie. L'incident critique peut prendre la forme d'une interaction vécue par l'enseignant à un moment particulier qui a eu un impact émotionnel important et a suscité une remise en question professionnelle.

4.2 Transformation et professionnalité

La théorie constructiviste de l'apprentissage transformatif de Jack Mezirow (2012) et d'Edward Taylor (2017), développé aux États-Unis dans les années 1970, affirme que la transformation est un processus de croissance impliquant les processus interprétatifs des personnes. Ces processus interprétatifs découlent de valeurs, d'habitudes de pensée et de cadres de référence, chacun d'entre eux englobant le précédent.

Dans la théorie de l'apprentissage transformatif, lorsqu'une personne est confrontée à une réalité imprévue ou perplexe, cela peut conduire à un changement dans les routines d'interprétation de cette personne par le biais d'un travail dialogique et réflexif. Plus précisément, lorsqu'il est confronté à un incident critique connu sous le nom de dilemme désorientant, l'individu peut analyser la situation en discutant avec d'autres personnes et en remettant progressivement en question leurs hypothèses, formant ainsi une nouvelle façon de comprendre la réalité, plus en cohérence avec ses retours d'expérience.

Ce processus débute par une première période de confusion nommée disorienting dilemma, suivi de périodes d'évaluation critique, de collaboration avec d'autres individus et de prise de nouvelles mesures. Cet agencement d'étapes permet de façonner un point de référence plus ajusté à l'actualité. Pour démontrer cette hypothèse, un enseignant peut être confronté à un corps étudiant différent de celui avec lequel il est à l'aise, par exemple lorsqu'il change de territoire géographique ou de niveau d'enseignement. Par conséquent, l'enseignant peut réexaminer, en fonction de son expérience, son propre travail d'enseignant et la manière dont il collabore avec les étudiants ou les stratégies d'enseignement qu'il considère comme efficaces. Pour en revenir à cet exemple, the disorienting dilemma pourrait faire allusion à son premier contact avec les étudiants en tant que déception perçue si l'enseignant n'a pas été capable de bien interagir avec eux, ce qui peut affaiblir les perspectives de l'enseignant sur la méthode la plus compétente pour communiquer efficacement avec ce nouveau profil d'apprentis. Après avoir consulté des collègues éducateurs ou encore ses nouveaux étudiants, un enseignant peut mener des expériences avec des méthodes d'enseignement alternatives. Ces modifications dans son enseignement peuvent l'amener à modifier son point de vue sur les particularités et les exigences du corps étudiant, son point de vue sur les stratégies d'enseignement réussies, ainsi que son cadre de référence concernant son style d'enseignement. D'autres types d'adaptation sont abordés dans la littérature (Duchesne, 2017 ; Morrisette et al., 2020). Les personnes qui défendent l'innovation pédagogique peuvent être confrontées à des situations peu familières qui remettent en question leurs routines et leur façon de penser. Cette transformation peut être partiellement attribuée au concept de professionnalisme émergent, décrit par Jorro et De Ketele (2013), qui s'applique à la fois aux enseignants novices et expérimentés qui apprennent " par le processus d'essais et d'erreurs " (Jorro, 2014). Il est possible d'examiner l'évolution du professionnalisme d'un acteur en analysant la progression de sa croissance professionnelle, qui

comprend des éléments identitaires, opérationnels, éthiques et relationnels, qu'il s'agisse d'un novice ou d'un ancien désireux de progresser. Ce type de professionnalisme ne suit pas un chemin fixe, mais dépend plutôt de l'introspection de l'acteur sur ses expériences, qui peuvent être bénéfiques ou problématiques (problèmes potentiels, incidents cruciaux, etc.), et de l'aide et de l'accompagnement qui lui sont offertes. Par conséquent, cette réflexion amène le professionnel à appliquer éventuellement de nouvelles approches ou de nouvelles idées pour mieux s'adapter à son nouveau contexte.

4.3 Une Co- transformation des pratiques

Selon Paquelin (2009), l'incorporation d'idées nouvelles peut être comprise comme un processus de concrétisation des possibilités. Il souligne le caractère circonstanciel de l'action et l'imprévisibilité de la situation et affirme que la réalisation des perspectives nécessite de donner du sens à la situation (Paquelin 2009). Les gens doivent être capables d'attribuer de la valeur aux divers éléments de leur environnement. Ceci est accompli par la capacité d'un individu à prévoir correctement les effets potentiels de son comportement par rapport à son plan initial. Cette capacité est une combinaison de facteurs internes et externes, qui découle de la connexion entre le sujet, l'environnement, son projet et les autres acteurs impliqués. Pour tirer profit de l'innovation, ce dispositif doit être commun à tous ceux qui en font partie, c'est-à-dire que l'interprétation qui en est faite doit être partagée par tous les acteurs.

La création de situations implique une recomposition des règles et des ressources qui organisent l'action, au niveau du système, mais aussi au niveau des interactions environnement/système (Paquelin, 2009, p. 72). Selon l'hypothèse du couplage structurel, les changements ne peuvent pas se produire dans un seul ensemble pour qu'il y ait un progrès. Il doit y avoir des communications entre les différents systèmes et l'environnement. Il est ainsi essentiel, dans un cycle d'avancement, que le système standard d'activité soit modifié pour permettre ce réarrangement. Des espaces symboliques, lieux de coopération, doivent donc être aménagés pour permettre un changement de représentations, précédant un changement d'activité. Paquelin postule alors que le développement s'inscrit dans "un cycle de détronement/rétablissement de l'activité, la région étant comprise comme l'articulation d'un développement de la valeur partagée et des lignes directrices de l'activité », le témoin d'une identité collective » (Paquelin, 2009, p. 72). Pour susciter un changement de comportement, les personnes, qu'elles travaillent seules ou en groupe, doivent être capables de reconnaître de nouvelles opportunités et de les prendre comme des pistes potentielles pour modifier leurs habitudes. Dans le cadre de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, une piste potentielle peut servir de catalyseur de transformation si elle est considérée comme une option viable par tous les membres de l'institut, autrement dit, si elle devient un intérêt partagé. Pour l'auteur, l'innovation consiste donc à " potentialiser les circonstances " (Paquelin, 2009, p. 74). La potentialité ne peut être créée que si l'acteur est capable de donner du sens à la situation en imaginant le futur. Il n'y a pas de lien direct entre potentialité et possibilité. Ainsi, il est essentiel de différencier les "potentialités" des "possibilités". Paquelin caractérise le passage d'un point à un autre par le terme "actualisation". L'auteur définit cette procédure comme une action volontaire et participative qui est un élément de la quête de concrétisation d'un but. C'est la capacité d'être dans le moment présent (actualité) et de se projeter dans un futur potentiel qui structure l'altération [...] Le résultat de cette actualisation est la création d'une situation inédite, jamais expérimentée, d'abord précaire, qui peut être éprouvante pour le système et les individus. Pour que l'actualisation ait lieu, les personnes impliquées doivent être en mesure d'attribuer une signification aux éléments considérés comme nouveaux, soit parce qu'ils sont réellement nouveaux, soit parce que la transformation des compréhensions, des exigences, les met en évidence différemment et les révèlent comme des potentiels (Paquelin, 2009, p. 74).

Cette procédure spécifique s'inscrit dans une longue chronologie, qui comprend à la fois des succès et des échecs. L'apparition de possibilités est une condition de base pour la mise en place de certaines situations. Cette mise en place prend la forme de diverses transformations de potentialités en possibilités par une action d'actualisation des acteurs, ce qui met en avant le caractère fondamental de l'intrinsèque dans la procédure. Paquelin définit ensuite l'innovation comme " un processus de transformation du social placé en période et en zone " (Paquelin, 2009, p. 74). Le préfixe " trans " inscrit le processus dans une double dimension individuelle et collective. La formation concerne la formation d'une nouvelle forme qui s'accomplit en fonction des circonstances dans lesquelles le sujet est impliqué. Mais l'interaction sujet/contexte peut modifier le contexte, tout comme les événements peuvent détourner les sujets de leur projet initial et les amener ensuite à donner des interprétations différentes du contexte.

5. Conclusion

D'après nos nombreuses lectures, il en est ressorti que la transformation pédagogique survient à cause du changement remarqué au niveau des différents profils d'étudiants qui peut être considéré comme une réelle problématique par les enseignants de l'université. Ces évolutions poussent les enseignants à modifier le « sens » de leur métier qui avant été dans une logique d'enseignement et qui est passé aujourd'hui vers une logique d'apprentissage du savoir. Dans cette nouvelle manière, de faire l'étudiant est au centre de son apprentissage, il y participe activement. Par conséquent, l'objectif principal de l'enseignement supérieur ne serait plus de former une élite de « connaisseurs », mais de s'assurer que les étudiants obtiennent les capacités nécessaires pour progresser dans un monde en constante évolution, où la complexité augmente et où l'information issue de la recherche devient plus accessible. Ce désir de progression doit être apprécié, et tous à savoir les étudiants, les professeurs et les autres parties prenantes sont encouragés à envisager cette évolution non pas comme un choc entre l'ancien et le nouveau, mais plutôt comme une stratégie qui tire parti du mélange de pratiques et de leur potentiel de coopération. De la même manière que Béchard (2008) estime que la comparaison entre le behaviorisme et le socioconstructivisme est improductive, le rejet de ce qui a créé les structures et les pratiques de l'enseignement supérieur jusqu'à présent serait tout aussi infructueux. Néanmoins, en raison de la complexité des êtres humains, on peut supposer qu'il n'existe pas de compatibilité parfaite (Mezirow, 2001). Par conséquent, ce changement de paradigme doit être considéré comme une sorte de cadre qui nous permet de nous aligner les uns sur les autres. Nous suggérons d'envisager l'avenir de l'enseignement supérieur en revenant aux principes essentiels qui doivent être modernisés sans compromettre l'utilitarisme qui est essentiel pour l'avancement de la pensée critique et de la réflexivité, afin de pouvoir s'adapter à un monde en constante évolution. Cette adaptation ne pourrait se faire sans une analyse des besoins ainsi qu'une transformation qui implique tous les éléments qui rentrent en interaction au sein de l'université.

Références

- (1). Arnoud, J., & Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : Des ressources aux capabilites. *Activités*, 10(2). <https://doi.org/10.4000/activites.760>
- (2). Béchard, J.-P. (2000). Apprendre à enseigner au supérieur: L'exemple des innovateurs pédagogiques. Cahier de recherche OIPG
- (3). Béchard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: Une recension des écrits *Revue des Sciences de l'éducation*, 27(2), 257–281.

- (4). Bechard, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : Une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568. <https://doi.org/10.7202/029508ar>
- (5). Charlier, B., & Peraya, D. (2003). Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur, allier technologie et innovation. Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- (6). Cros, F. (2001). L'innovation scolaire, Enseignants et Chercheurs –Synthèse et mise en débat. Paris, France: INRP.
- (7). Cros, F. (2007). L'agir innovationnel: Entre créativité et formation. Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- (8). Cros, F. (2019). Eclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : Diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2204>
- (9). Cros, F., & Adamczewski, G. (1996). L'innovation en éducation et en formation. Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- (10). Dahan A. et Mangematin V. (2010), Recherche ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives dans le métier d'enseignant-chercheur, *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, vol. 4.
- (11). Denis B. et Raucent B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance , *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*
- (12). Dupuy.R. et Le blanc. A. (2001). « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, n° 76 (2), p. 61-79. DOI : 10.3917/cnx.076.0061
- (13). Hannan, A., & Silver, H. (2000). Innovating in higher education: Teaching, learning, and institutional culture. Buckingham, England: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- (14). 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, Paris, France: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- (15). Huberman.M (1989). Les phases de la carrière enseignante. In: *Revue française de pédagogie*, volume 86, 1989. pp. 5-16.DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- (16). Jorro.A. & DE KETELE. J.M(2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck, 206 p. Anne Jorro. *Évaluation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan, 256 p., 2007.
- (17). Jorro.A. (2016) Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, n° 2, pp. 114-132. [ff10.4000/ejrieps.906ff](https://doi.org/10.4000/ejrieps.906ff). [ffhal-02008279f](https://doi.org/10.4000/ffhal-02008279f)
- (18). Ketele, J.-M. de. (2013). Introduction—L'engagement professionnel : Tentatives de Clarification conceptuelle. In A. Jorro (Ed.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeauxmontaigne>.
- (19). Loisy.C (2018). Le développement professionnel des enseignants à l'heure du numérique. Le cas du supérieur. Propositions théoriques et méthodologiques. Education. Ecole normale supérieure de Lyon. (tel-02080433)
- (20). Mezirow J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In Taylor E. W., Cranton P., & Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 73–95). San Francisco, CA: Jossey-

- Bass.
- (21). Paquelin, D. (2009). L'appropriation des dispositifs numériques de formation : Du prescrit aux usages. L'Harmattan.
 - (22). Paquelin, D. (2020) Passeurs : Figures et postures pour une agentivité transformatrice. Journées d'étude AIPU France, En ligne.
 - (23). Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : L'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365-395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>
 - (24). Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations: A cross-cultural approach*. New York, NY: Free Press.
 - (25). Tardif, J. 1992. Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive. Coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement». Montréal: Éditions Logiques. 474 p.
 - (26). Taylor, E. (2017). Mapping the Field of Adult and Continuing Education: Adult Learners
 - (27). Walder, A. M. (2014a). Pedagogical innovation: Between social reality and technology. *British Journal of Arts and Social Sciences* 18(2), 59–79.
 - (28). Walder, A. M. (2014b). Theorising about the reasons for which professors innovate in a university strongly committed to research. *International Research in Education*, 2(2), 107–124. <http://dx.doi.org/10.5296/ire.v2i2.6303>.