

2. Oser l'innovation pédagogique

Analyse

Approche-programme comme innovation pédagogique dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec : comment accompagner l'équipe pédagogique ?

Valérie DJÉDJÉ, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue,
Rouyn-Noranda (Québec)
valerie.djedje@uqat.ca

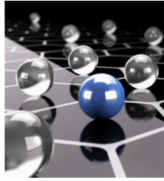
Pour citer cet article :

Djédjé, V. (2015). Approche-programme comme innovation pédagogique dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec : comment accompagner l'équipe pédagogique ? *Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ? Oser l'innovation pédagogique, Analyse, 2(1)*, 8-19.

Résumé

La qualité de la formation initiale des futurs enseignants est préoccupante dans le contexte actuel de l'approche par compétences et de la professionnalisation dans les programmes de formation en enseignement supérieur. En 2001, le ministère de l'Éducation au Québec (MÉQ) a défini les orientations de la formation à l'enseignement, les douze compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale et les profils de sortie. Ces compétences sont regroupées en quatre catégories : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. Les programmes de formation doivent être élaborés selon une approche-programme, c'est-à-dire une approche concertée autour d'une vision commune de la formation ou encore de l'enseignant à former. L'intégration de situations où les compétences des étudiants pourraient être mobilisées et leur apprentissage intégré est également un prérequis. Depuis une décennie, et sous l'égide du Comité d'agrément de programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), des Facultés de sciences de l'éducation de plusieurs universités au Québec se sont engagées à réviser le contenu de leur programme de formation à l'enseignement en approche-programme. Ce changement appelle certes une part d'innovation et un nouveau contexte d'adaptation, mais aussi une part de déstabilisation. L'accompagnement de l'équipe pédagogique dans l'appropriation de cette innovation devient nécessaire. Dans la littérature en pédagogie universitaire, l'attention est de plus en plus vouée à l'accompagnement d'équipes et aux innovations pédagogiques, mais l'accompagnement en approche-programme reste peu documenté. L'intention de ce texte est de contribuer à l'avancement de la réflexion sur l'accompagnement dans la mise en œuvre de l'approche-programme. Le contexte de la formation enseignante au Québec sera décrit, tandis que les concepts d'approche-programme et d'innovation pédagogique seront définis. Une analyse de l'accompagnement en approche-programme complètera cette réflexion.

Mots clefs : accompagnement, approche-programme, innovation, formation, enseignement supérieur



Abstract

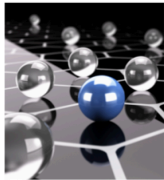
The issue of the quality of the initial training of future teachers is worrying in the current context of the competency-based approach and professionalization in the training programs in higher education. In 2001, the ministry of Education in Québec (MEQ) has defined the guidelines for training education; twelve professional competences expected at the end of the initial training and output profiles. These skills are grouped into four categories: the foundations, the Act of teaching, social and school contexts and professional identity. Training programmes should be developed according to a programme approach, i.e. a concerted approach around a common vision training or teacher training. The integration of situations where the skills of students could be mobilised and their integrated learning is also a prerequisite. For a decade, and under the auspices of the Committee on accreditation of training programs education (CATPE), faculties of science education of universities in Quebec undertook to revise the content of their education in programme approach training program. This change certainly drew a share of innovation and a new context for adaptation, but also a part of destabilization. The accompaniment of the teaching staff in the appropriation of this innovation becomes necessary. In the literature in academic pedagogy, attention is increasingly dedicated to the accompaniment of teams and educational innovation, but the accompaniment in programme approach remains little documented. The intention of this text is to contribute to the advancement of the reflection on the accompaniment in the implementation of the programme approach. The context of teacher training in Quebec will be described, while the concepts of the programme approach and pedagogic innovation will be defined. An analysis of the accompaniment in programme approach will complement this reflection.

Keywords: coaching, program approach, innovation, training, higher education

Le programme de formation à l'enseignement dans les universités au Québec

La qualité des programmes de formation en éducation et l'amélioration des compétences chez le personnel enseignant sont des préoccupations de longue date à l'échelle internationale. Deux rapports du Holmes Group aux États-Unis peuvent être cités en exemple : Tomorrow's teachers en 1986 et Tomorrow's schools en 1990 (Holmes Group, 1990). À la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien (Thaïlande) en 1990, la qualité de l'éducation et l'amélioration des compétences chez le personnel enseignant ont aussi occupé une place de choix dans les débats. Dès lors,

dans bien de pays comme l'Angleterre, la Belgique, le Canada, la Côte d'Ivoire, la Corée du Sud, les États-Unis, la Finlande, la France et la Suisse, des innovations en éducation et en formation enseignante s'opèrent (Lenoir, 2010). La professionnalisation, l'approche par compétences, l'approche culturelle, l'approche-programme et l'interdisciplinarité constituent, parmi tant d'autres, des fondements conceptuels que ces innovations appellent. La dimension pédagogique de l'enseignement universitaire a acquis progressivement une valeur importante parce que la capacité de rétention des étudiants et le nombre de diplômés se sont imposés comme des indicateurs de l'efficacité des



universités (Loiola et Tardif, 2001). Au Québec, plusieurs travaux s'étaient penchés sur l'école et le curriculum : « le Rapport Corbo » en 1994, « le Rapport Inshaupé » en 1995, puis « les États généraux sur l'éducation » en 1996 » et enfin « le Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès » en 1997 (Gouvernement du Québec, 2001). Dans ces différents rapports, la qualité de la formation enseignante ainsi que l'écart entre les contenus de formation et les exigences de la réalité professionnelle étaient auscultés. Poser autrement la problématique de la formation enseignante et procéder différemment dans les programmes et approches de formation étaient les seules avenues d'exploration ciblées (Gouvernement du Québec, 2001). Dans cette visée, la formation d'un enseignant professionnel et cultivé apparaissait comme gage de qualité dans ce changement de paradigme. En 2001, le ministère de l'Éducation au Québec publie ces nouvelles orientations et définit les compétences professionnelles du futur enseignant dans un référentiel servant de cadre de référence pour la formation à l'enseignement dans les universités au Québec. Les douze compétences professionnelles sont regroupées en quatre catégories : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. L'approche-programme devient le fondement conceptuel sur lequel repose ces orientations. En effet, « la conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles requiert davantage une approche-programme et doit promouvoir une formation intégrée. Une « approche-programme » permet de remédier à la fragmentation de la formation et facilite l'intégration de toutes les activités. Elle est

basée sur la concertation et la mise en réseau des différents acteurs au sein d'une « équipe-programme » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 216). Dès lors, les universités québécoises ont disposé d'une période d'environ deux ans, soit jusqu'en septembre 2003, pour réviser tous leurs programmes de formation à l'enseignement et rendre les nouveaux contenus disponibles. Les douze compétences professionnelles deviennent en quelque sorte des points de référence pour l'évaluation des programmes et le renouvellement éventuel de leur accréditation par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

Depuis une décennie, ce comité utilise les fondements de l'approche-programme et le référentiel des douze compétences comme outils pour évaluer la qualité des programmes de formation à l'enseignement dans les universités au Québec. Cette évaluation porte sur les éléments suivants : (1) la concertation intra programme et inter programme (approche-programme); (2) le partenariat des Facultés des sciences de l'éducation avec le milieu scolaire (superviseurs de stage et enseignants associés); (3) l'intégration des compétences professionnelles du MÉQ de 2001 dans les plans de cours et l'évaluation de ces compétences dans les travaux des étudiants; (4) la reconnaissance des acquis en enseignement; (5) la qualité de la langue d'enseignement; (6) la formation en milieu de pratique (les stages) et (7) la prise en compte des plans d'action gouvernementaux en lien avec la formation à l'enseignement au Québec (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2014). Ce comité a aussi la création et la modification de nouveaux programmes. Le tableau 1 résume le bilan 2013-2014 du CAPFE par université.

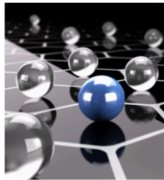


Tableau 1. Agrément de programme de formation à l'enseignement — Bilan 2013-2014 par université (CAPFE, 2014)

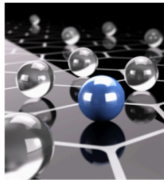
Université	Nouveaux programmes agréés	Programmes dont l'agrément a été renouvelé	Modifications de programmes agréés et approuvées
Université Bishop's			
Université Concordia			
Université Laval			
Université McGill			
Université de Montréal	1		
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue			1
Université du Québec à Chicoutimi			
Université du Québec à Montréal	1	11	3
Université du Québec en Outaouais	1		
Université du Québec à Rimouski			3
Université du Québec à Trois-Rivières	1	7	
Université de Sherbrooke		6	1
Total	4	24	8

Ces douze universités ont reconceptualisé leur programme de formation à l'enseignement en approche-programme. Seize des programmes en enseignement de ces universités étaient en attente de la décision ministérielle au moment de la rédaction du rapport annuel 2013-2014 du CAPFE. Mais concrètement, qu'est-ce que l'approche-programme ? En quoi cette approche est-elle innovante au plan pédagogique ? Comment se définit l'accompagnement en approche-programme ?

L'approche-programme dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec

Dans le domaine de l'éducation et de la formation au Québec, le collégial a été le premier à initier la mise en œuvre de l'approche-

programme au début des années 1990. L'adoption de cette approche dans les universités au Québec a connu un retard. Une recension d'écrits fait état de plusieurs définitions de l'approche-programme dont l'analyse révèle une complémentarité entre elles. Toutefois, celle du CAPFE semble la plus complète dans la mesure où elle englobe les composantes didactiques, pédagogiques, humaines et organisationnelles de cette approche (Gouvernement du Québec, 2001). Le CAPFE définit l'approche-programme comme une approche axée sur la cohérence du programme de formation où les disciplines seraient décloisonnées afin de favoriser l'intégration des apprentissages. L'approche-programme s'oppose donc à une série de cours sans relation explicite les uns avec les autres. Dans cette approche, tous les cours du

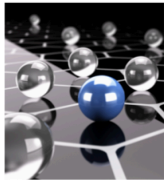


programme de formation sont inter reliés en fonction des principes d'harmonisation et de cohérence. Elle suppose la concertation de différents acteurs (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2007), p.1). Ici, l'étudiant se retrouve au cœur des préoccupations; l'intégration de ses apprentissages justifie la quête d'une cohérence et d'une harmonisation entre les différents éléments du programme qui, au détriment du cours, devient le noyau central de la formation. La collaboration soutenue et la concertation continue entre les acteurs intervenant dans le programme deviennent essentielles pour la coordination des activités, l'identification des pratiques pédagogiques innovantes et une gestion adéquate de la formation en approche-programme (Prégent et al. 2009). Dans ce contexte, le référentiel des compétences devient le lien logique entre les différents cours et l'équipe pédagogique doit s'assurer que les compétences professionnelles sont intégrées dans les plans de cours et sont évaluées. Dans le référentiel, une compétence professionnelle est définie comme la faculté de juger de ce qui est opportun dans les diverses situations rencontrées dans la profession. Outre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, une compétence professionnelle suppose aussi des savoir-devenir (Rogiers, 2012). Compte tenu de ce qui précède, un enjeu particulier de la formation en enseignement renvoie à la cohérence du programme, notamment du fait que sa visée est de développer plusieurs compétences en recourant à plusieurs intervenants de différents horizons (professeurs et chargés de cours des Facultés des sciences de l'éducation et des facultés disciplinaires, superviseurs de stage, enseignants associés, etc.). Ainsi, il apparaît pertinent de travailler dans le cadre d'une approche-programme, car l'intégration de ces différentes composantes, le décloisonnement des disciplines et la concertation des différents acteurs de la

formation en sont des objectifs poursuivis (Gouvernement du Québec, 2001)

De ces considérations théoriques sur la notion de compétence découlent les principes pédagogiques suivants : (1) l'approche-programme offre les conditions propices à la concertation des différents partenaires de la formation et à l'articulation de liens entre ses différentes composantes, tant par l'équipe pédagogique que par les étudiants eux-mêmes; (2) c'est une approche de formation qui recourt à un référentiel de compétences, en favorise l'appropriation éclairée par chacun des partenaires, notamment par les étudiants dès leur entrée au programme. L'ensemble des ressources à mobiliser pour développer une compétence (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir) sont abordées dans une perspective intégrée et se construisent tout au long de la formation et au-delà de celle-ci, pendant toute la carrière du futur enseignant; (3) l'articulation et l'intégration des différentes facettes du travail enseignant nécessitent des allers-retours fréquents entre l'appropriation de savoirs théoriques et l'expérience de situations de travail diverses, les uns permettant de penser réciproquement les autres (Balas, 2011).

Au plan théorique, des pistes pour favoriser l'adoption de l'approche-programme peuvent être puisées dans les modèles de changement planifié en éducation (Savoie-Zajc, 1993) et dans les travaux sur l'innovation pédagogique à l'université (Bédard et Béchar, 2009; Walder, 2014). Selon Walder (2014), l'intégration d'un projet d'innovation pédagogique s'articule autour de huit étapes facultatives successives qui sont : la source, le choix de l'innovation pédagogique, le type d'intervention, le support, l'intégration, l'évaluation de l'innovation pédagogique, la continuité, l'amélioration et la diffusion et enfin, les impacts. De ce qui précède, peut-on considérer l'approche-programme dans le programme de formation à l'enseignement au Québec comme une innovation pédagogique ?



Avant de répondre à cette question, le concept d'innovation pédagogique devra être défini.

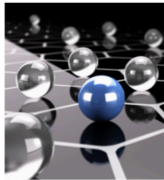
L'approche-programme comme innovation pédagogique dans la formation à l'enseignement au Québec

Le contexte actuel des universités incite à innover au plan organisationnel et pédagogique afin de parvenir à une efficacité du changement désiré (Wildavsky, Kelly & Carey, 2011). Par conséquent, les innovations organisationnelles et pédagogiques comptent parmi les objectifs principaux des acteurs de l'enseignement supérieur (Walder, 2014). Depuis quelques années, la question, voire la problématique de l'innovation est présente dans tous les secteurs, marchands et non marchands, des sciences dites pures comme les sciences humaines et sociales (Gannaway et al. 2013). Les chercheurs du domaine considèrent que « l'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré » (Cros, 2001, p. 119). Cette définition s'élabore autour de cinq composantes : le nouveau, l'objet, le changement, l'action finalisée et le processus. L'innovation est donc considérée comme un changement, voire un changement positif qui n'échappe pas à la conscience, à l'engagement de l'individu. Autrement dit, l'innovation en éducation est du changement, mais du changement conscient, volontaire, intentionnel et délibéré qui s'inscrit dans un processus (Cros, 2001). Lison (2011) situe le concept de l'innovation sur un arrière-plan qui repose sur la culture et le contexte curriculaire. Ceux-ci sont déterminants dans son implantation, car la culture d'un milieu est construite par les acteurs. Ainsi, tout comme il y a une culture d'entreprise, il y a une culture de l'innovation, liée à la structure de l'organisation elle-même. En effet, il arrive parfois que l'échec d'une innovation soit principalement dû à un manque de prise en compte de la culture du

milieu (Lison, 2011). Toutefois, soulignons que la logique de l'organisation ou de l'institution et la logique de l'innovation, tout en étant parfois antagonistes, se nourrissent mutuellement. Toutes les innovations en éducation et formation sont-elles pédagogiques ?

La définition de Béchard et Pelletier (2001) souligne la dimension pédagogique de la nouveauté. Ainsi, « l'innovation est une activité délibérée qui tend 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.133). Ceci montre l'importance de la relation pédagogique en cours d'action lors du déroulement d'une séance de cours ou d'échanges en groupe. Innover au plan pédagogique dans un cours constitue déjà un défi : pour une faculté ou un département, de mettre en place une innovation pédagogique dans tout un curriculum ou un programme est encore plus complexe. Il arrive alors que certains acteurs perçoivent les propositions d'innovation comme de réels défis, parce que l'on remet en question des pratiques ou des structures qu'ils considéraient comme intouchables, ce qui crée chez eux une réelle résistance au changement (Lison, 2011). Cette résistance est pour d'aucuns une phase de maturation qu'il importe de prendre en considération et de sous-peser à sa juste valeur (Bédard et Béchard, 2009).

Selon Bédard et al. (2005), un programme de formation est dit innovant lorsque : (1) l'enseignement est centré sur l'étudiant (Van Driel et al. 1997); (2) la formation est axée sur la professionnalisation (Tardif, 2004) ou sur la contextualisation des apprentissages (Frenay & Bédard, 2004); (3) le cloisonnement disciplinaire est réduit (Hannan et al., 1999); (4) l'évaluation des apprentissages est cohérente avec l'esprit d'innovation (Van Driel et al. 1997); (5) l'accent curriculaire est dirigé vers le transfert des apprentissages (Lynch, 2001) et (6) lorsque la



collégialité entre les enseignants et la mise en commun de leur savoir-faire pédagogique existent (Bédard et Béchar, 2009). Dans cet article, l'innovation est vue sous l'angle du programme, c'est-à-dire dans une perspective curriculaire. Elle s'inscrit donc dans une logique de type top-down, puisque le contexte d'émergence de l'innovation est une injonction institutionnelle du ministère de l'Éducation plutôt qu'une initiative personnelle.

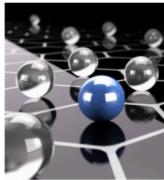
À la lumière de ces définitions, l'approche-programme dans les programmes de formation à l'enseignement au Québec constitue une innovation pédagogique parce que les étudiants se trouvent au centre des préoccupations. Les responsables de plusieurs Facultés de sciences de l'éducation au Québec engagés dans la reconceptualisation de leur programme affirment le faire pour faciliter l'intégration des apprentissages chez les étudiants et pour favoriser le développement de compétences professionnelles à travers des situations authentiques et contextualisées, des activités d'intégration, d'apprentissage et de collaboration. Les activités d'intégration visent l'établissement de liens plus étroits et plus explicites entre la théorie et la pratique. L'intégration suppose une interaction entre les différents savoirs disciplinaires autour de situations favorisant le développement des compétences professionnelles.

En 2013, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, les responsables des programmes de formation à l'enseignement engagés dans la mise en œuvre de l'approche-programme ont identifié trois éléments centraux qui constituent les activités d'intégration pour les étudiants, dans des proportions variables selon les années : (1) la réalisation d'une tâche intégratrice en lien avec le thème annuel; (2) la discussion d'événements marquants identifiés par les étudiants; (2) la rédaction d'un bilan réflexif annuel (Lefrançois, 2013). Comme précédemment écrit, l'approche-programme offre les conditions propices à la

concertation des différents partenaires de la formation et à l'articulation de liens entre ses différentes composantes, tant par l'équipe pédagogique que par les étudiants eux-mêmes. Pour finir, l'approche-programme représente une nouvelle façon de former, un espace où l'équipe pédagogique, les étudiants et les contenus des programmes interagissent pour s'en approprier le processus (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2014).

Selon le CAPFE (2007), la mise en œuvre de l'approche-programme dans les programmes de formation enseignante au Québec représente tout un défi. Il s'agit, entre autres, de créer une vision commune centrée sur le programme de formation et le développement des compétences, de développer une culture de collaboration en se donnant des mécanismes de collaboration et de concertation, de s'approprier le référentiel des compétences professionnelles par l'équipe pédagogique, d'assurer le développement des compétences chez les étudiants et de créer des ressources matérielles, didactiques, humaines et financières. Cette mise en œuvre pose la question de la place accordée aux acteurs qui vivent les innovations et le changement dans les programmes de formation universitaire.

Dans ces programmes innovants, on peut mentionner, d'une part, l'importance accordée aux attitudes des étudiants face aux innovations et, d'autre part, la nécessité de former et d'accompagner les professeurs par rapport à ces nouvelles réalités pédagogiques. En somme, comme le soulignent Bédard et Béchar (2009), « changer la pédagogie en enseignement supérieur n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés » (p. 19). En effet, le degré d'innovation de certains programmes de formation est tel qu'il peut déstabiliser les étudiants et l'équipe pédagogique par l'existence même d'un écart



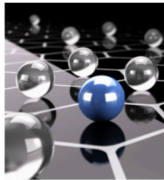
important avec les pratiques habituelles. Dès lors, des changements importants au niveau des rôles et des tâches, tant pour le corps professoral que pour les étudiants s'opèrent (Bédard et Béchar, 2009). Jaujard (2007) croit que l'individu émerge systématiquement comme acteur principal du changement, raison pour laquelle le changement dans les organisations n'a pas été étudié uniquement par les sciences de gestion et le génie industriel, mais également par les sciences humaines et sociales (Ben Zaida, 2008). Ce croisement disciplinaire permet d'apporter davantage de richesse dans la compréhension du changement et de ses effets sur les acteurs qui y sont engagés, d'où l'importance du facteur humain, qu'il convient d'impliquer fortement dans le processus de changement.

La mise en œuvre de l'approche-programme est un processus, une application opérationnelle d'une injonction du ministère de l'Éducation du Québec mue par une intention de changement. Les innovations pédagogiques sont fréquemment associées à un changement complexe pour les acteurs qu'elles concernent. Changer étant un processus psychologique, éminemment personnel, des recherches ont souligné qu'un accompagnement est bien sûr nécessaire, mais insuffisant (Lafortune, 2008). D'autres auteurs ont démontré que le sort d'une innovation dépend fortement du sens que lui donne l'équipe pédagogique, surtout quand il s'agit, pour elle, de changer ses pratiques pédagogiques (Bédard et Béchar, 2009). En effet, les changements qui concernent les pratiques dépendent totalement de l'adhésion de l'équipe pédagogique et de sa volonté d'acquiescer les compétences correspondantes. Les formations concernant les éléments théoriques et pratiques relatifs aux changements à effectuer stimulent l'équipe pédagogique, mais le manque de suivi fait en sorte que beaucoup de personnes retombent dans leurs anciennes pratiques (Lafortune, 2008). L'auteure note que des formations pédagogiques limitées à des

ateliers ponctuels ne résultent pas souvent à des changements réels dans les pratiques des enseignants (à peine entre 15 et 20 %). L'approche-programme vise à soutenir le développement de programmes de formation conformes aux réformes nationales ou locales, et ce, pour répondre aux nouvelles demandes en enseignement. Le contexte particulier du processus de Bologne, en Europe, a particulièrement mis en avant cette dimension afin de satisfaire aux exigences en matière d'évaluations et d'accréditations de programmes par différentes agences qualité. La mise en œuvre de cette réforme dans les programmes de formation enseignante dans les universités du Québec exige l'apport d'une réponse dite humaine, l'instauration d'un dialogue et d'une écoute entre les pilotes et les passagers de l'approche-programme. Dans ce contexte, « accompagner » semble approprié : il sous-tend la notion d'aide et rassure dans une phase qui n'est ni facile, ni choisie par l'équipe pédagogique. Les gestionnaires et responsables de programmes de formation universitaire misent fortement sur la mobilisation et l'implication effective des équipes pédagogiques composées, de professeurs et de chargés de cours, pour réussir l'implantation de l'approche-programme. Mais, qu'est-ce que l'accompagnement ? Comment accompagner une équipe pédagogique en approche-programme ?

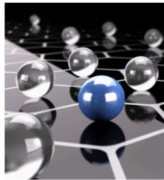
L'accompagnement en approche-programme dans les programmes de formation à l'enseignement

L'accompagnement est un terme de plus en plus présent en enseignement supérieur et surtout dans le contexte d'un changement organisationnel, pédagogique ou curriculaire. L'accompagnement du personnel enseignant est une avenue souhaitable dans tout contexte de changement. Par contre, tel qu'indiqué par Boutinet (2001), « [d]e l'accompagnement, nous



n'entendons pas faire de miracle, c'est-à-dire amorcer une action spectaculaire porteuse d'un changement plus ou moins radical telle une conversion; aider plus simplement à l'une ou l'autre reconversion professionnelle ou personnelle suffit, c'est-à-dire aider à un mieux-vivre par un vivre autrement » (p. 9). L'accompagnement se définit comme un soutien pédagogique dans le développement professionnel continu de l'équipe pédagogique. Il est centré sur l'acte d'apprendre de l'équipe pédagogique et sur le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique. Ce soutien se concrétise lors de la mise en œuvre par l'accompagnateur-médiateur d'un processus réflexif et métacognitif favorisé par l'interaction et la coopération avec les pairs. Il favorise le renouvellement des pratiques par le réinvestissement des apprentissages réalisés en salle de classe auprès des étudiants (Lafortune, 2008). L'accompagnement professionnel dans les programmes de formation universitaire vise avant tout l'amélioration de pratiques pédagogiques et administratives. La recherche sur l'impact des réformes scolaires montre d'ailleurs que ces changements échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques parce que l'accompagnement et le suivi sont négligés, sinon occultés (Levin, 2001). Comme l'écrivait Fullan (2001), commentant la longue tradition des recherches sur l'implantation et la mise en œuvre de l'innovation pédagogique, « c'est à la porte de la classe que l'innovation vit ou meurt ». Paul (2004) identifie une pluralité de formes d'accompagnement : le parrainage, le conseil, le mentorat, le compagnonnage, le coaching, le tutorat, la médiation sociale et la médiation éducative. Toutes ces formes possèdent des caractéristiques communes qui permettent de dégager une vision de l'accompagnement : 1) la relation est asymétrique; 2) elle est contractualisée; 3) elle est circonstancielle; 4) elle est temporaire; 5) elle est co-mobilisatrice. Cet article présentera trois façons

d'accompagner parmi toutes celles qui existent. Boutinet (2001) les nomme « suivi, cheminement, et guidance ». Pour cet auteur, le suivi s'apparente à un accompagnement non directif. Il correspond au degré le plus élevé de l'autonomie de l'accompagné. Le cheminement s'efforce de définir des rythmes compatibles de marche entre l'accompagnateur et l'accompagné. Il correspond à un degré moyen d'autonomie de l'apprenant. La guidance correspond à un accompagnement plus directif, qui s'apparente à un encadrement. Il correspond au degré le plus faible d'autonomie. Quant aux finalités de l'accompagnement, plusieurs auteurs et chercheurs du domaine notent que l'accompagnement vise le développement personnel et professionnel de l'équipe pédagogique et une transformation de ses pratiques. Toutefois, ce sont les travaux de Lafortune (2008) sur l'accompagnement au changement dans une perspective de développement professionnel réflexif qui apparaissent comme une avenue à explorer dans le contexte de l'approche-programme. En effet, l'auteure souligne que le changement est source de déstabilisation, d'où la prise en compte de la gestion des émotions dans le processus du changement. De plus, elle axe l'accompagnement pédagogique sur la construction des connaissances et le développement des compétences de l'équipe pédagogique par la réflexion et l'interaction avec les pairs. Cette forme d'accompagnement s'inscrit dans une démarche de pratique réflexive où l'analyse des pratiques mène au développement de compétences professionnelles des accompagnés. Elle se situe dans un paradigme socioconstructiviste par l'interaction entre l'accompagnateur, les accompagnés et les pairs qui a pour but de susciter des prises de conscience menant à des changements dans l'action. Le changement dans les pratiques est un processus, le résultat d'une construction sociale; il ne peut être provoqué par une simple décision politique ou



administrative. Tout changement significatif s'accomplit par étapes au cours desquelles l'équipe pédagogique développe les connaissances nécessaires pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques. La dimension réflexive sur sa pratique prend donc une importance considérable. Il s'agit d'inventer son travail entre travail prescrit et travail réel. C'est la professionnalisation du métier d'enseignant qui est en jeu. Développer la dimension réflexive apparaît à terme plus efficace que de multiplier les prescriptions et les incitations autoritaires au

changement. Il s'agit plutôt d'inscrire le changement dans un processus plus large de développement professionnel continu, impliquant tous les acteurs concernés. L'innovation devient ainsi une composante de la profession enseignante. La perspective de Lafortune (2008) en est aussi une d'entraînement à l'accompagnement, ce qui confère à cette approche une perspective didactique intéressante. Voici les compétences découlant du modèle à l'accompagnement de l'auteure :

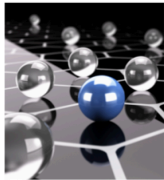
Tableau 2. Compétences professionnelles pour l'accompagnement (Lafortune, 2008, p. 3)

C.1	Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement d'un changement
C.2	Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement
C.3	Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement
C.4	Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement
C.5	Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement
C.6	Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement
C.7	Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement
C.8	Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique

De l'analyse des huit compétences dans le tableau 2, il est à retenir que la dynamique de changement et la notion d'innovation sont désormais vues comme des constructions sociales qui s'inscrivent dans un paradigme socioconstructiviste. Quand on introduit un changement, ce qui se produit en définitive est le résultat de la confrontation entre les stratégies contradictoires des acteurs qui travaillent à se l'approprier ou à la rejeter. L'innovation fait donc l'objet d'une transaction, d'un compromis négocié entre plusieurs intérêts, projets, logiques d'action (Jaujard, 2007). Obtenir un consensus dans une réforme curriculaire d'envergure comme celle des programmes de formation à l'enseignement au Québec relèverait évidemment de l'utopie. Les acteurs concernés n'ont jamais tous le même rapport à une innovation définie, raison pour laquelle un accompagnement de l'équipe pédagogique dans une perspective socioconstructiviste conviendrait dans la mise en œuvre de l'approche-programme dans la formation des enseignants dans les universités du Québec.

Conclusion

Le développement pédagogique en enseignement supérieur est un champ de réflexions et de pratiques croisées. De ce fait, la recherche expérimentale ne peut pas, à elle seule, en rendre compte ni fournir des outils pour en saisir les complexités ou pour en éclairer les pratiques sociales. Elle s'inscrit dans le SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) comme approche de recherche. Le SoTL désigne une démarche qui développe un discours savant sur les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage (Rege Colet & Fanghanel, 2014). Le présent article s'inscrit dans cette perspective. En guise de conclusion, il est important de se souvenir que l'intention de la présente intervention n'était pas de décrire une recherche expérimentale. Cette modeste contribution se voulait une tentative de réponse à la question posée dans le titre de l'article concernant l'accompagnement d'une équipe pédagogique dans une approche-programme, approche introduite comme innovation pédagogique dans les programmes

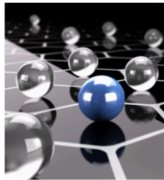


de formation à l'enseignement dans les universités du Québec. Cet accompagnement devrait s'inscrire dans une démarche de pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de compétences professionnelles chez l'équipe pédagogique. Le concept d'accompagnement en

pédagogie universitaire étant un champ d'études vaste, le présent article ne prétend pas fournir une réponse unique à la question sur l'accompagnement de l'équipe pédagogique en approche-programme. D'autres investigations seront nécessaires pour enrichir la réflexion sur ce sujet.

Références

- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier*. Thèse de doctorat inédite en formation des adultes. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Bécharde, JP et Pelletier, P. (2002). Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur : à la recherche d'un cadre théorique. *Cahier de recherche OIPG no2002*. Montréal : HEC.
- Bédard, D. et Bécharde, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R. Tardif, J., & St-Pierre, L. (2005). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes. *Actes du 22e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, Genève : Suisse
- Ben Zaida, Y. (2008). *Contribution à la Conduite du Changement pour l'Évolution du Système Entreprise*, Thèse de doctorat de l'Université Montpellier II, Montpellier : Université Montpellier II.
- Boutinet, J.P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE]. (2007). *L'approche-programme – Définition et composantes – Résumé des constats et des défis identifiés lors de la journée thématique*. Document de réflexion non publié. Québec : Gouvernement du Canada.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE]. (2014). *Bilan des visites dans les universités et agréments de programme. Rapport annuel 2013-2014*. Document non publié. Québec : Gouvernement du Canada.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-136). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3e éd.). New York : Teachers College Press.
- Gannaway, D., Hinton, T., Berry, B. & Moore, K. (2013). Cultivating change : disseminating innovation in higher education teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(4), 410-421.



Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Hannan, A., English, S., & Silver, H. (1999). Why innovate ? Some preliminary findings from a research projection "Innovations in teaching and learning in higher education". *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools : Principles for the Design of Professional Development Schools: a Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI : Holmes Group.
- Jaujard, F. (2007). *De la conduite du changement organisationnel à la coconstruction de rôle par la régulation de la transition d'acteurs*. Thèse de Doctorat de l'Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris. Paris : 2007.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, P. (2013). *Rapport annuel. Reconceptualisation des neuf programmes de baccalauréat selon l'approche-programme. Document non publié*. Montréal : Université de Montréal.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (55), 37-48.
- Levin, B. (2001). *Reforming Education : From origins to outcomes*. London : Routledge-Falmer Press.
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques*. Thèse de doctorat inédite. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Loiola, F., & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation* 27(2), 305-326.
- Lynch, B. (2001). Innovative teaching in a higher education establishment- how extraordinary? *Journal of Further and Higher Education*, 25 (2), 175-19.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, QC : Presses internationales Polytechnique.
- Rege Colet, N. & Fanghanel, J. (2014). Faire de la recherche appliquée sur ses enseignements. Dans N. Rege Colet & D. Berthiaume (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur ; repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant du supérieur* (pp. 221-234). Berne : Peter Lang.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques Inc.
- Tardif, J. (2004). Axer la formation sur le développement de compétences : problématique de l'organisation du travail, de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, & J-P. Boutinet (Éds.), *Bilan des compétences et mutations. L'accompagnement de la personne* (pp. 119-140). Bern, Suisse : Peter Lang.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., Van Werven, H. I., & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34, 105-122.
- Walder, A.M. (2014). The Preliminary and Subsequent Stages to Integrating Pedagogical Innovation: The Crux of the Matter for the Innovator. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 22-42.
- Wildavsky, B., Kelly, A. & Carey, K. (2011). *Reinventing higher education. The Promise of Innovation*. Cambridge, MA : Harvard Education Press.