

L'innovation dans l'espace universitaire

Awatif Beggar
FS Meknès, UMI Meknès

S'il existe un concept qui semble avoir le vent en poupe ces dernières années, c'est bien celui de l'innovation. Le mot est sur toutes les lèvres : politiciens, administrateurs, entrepreneurs, professeurs et même étudiants. L'innovation est devenue l'adage du modernisme, elle connote implicitement le dynamisme, le changement et s'oppose au fatalisme, aux crises et aux récessions. Elle remplace actuellement le mot progrès (Bruno, 2013) car elle est le référent du changement pour la société. Il s'agit d'un mot « mana » qui entre dans plusieurs paradigmes du moment où on lui attribue le sens recherché.

Cette injonction à l'innovation a touché aussi l'espace universitaire : politiques institutionnelles, réformes ministérielles, pratiques pédagogiques, projets universitaires et interuniversitaires, laboratoires de recherche, colloques et congrès internationaux, publications, etc. L'innovation est bien présente et sa présence peut même être qualifiée d'effrénée. Plusieurs causes animent les actions innovatrices dans l'enseignement supérieur et nous citerons entre autres les conjonctures et les contraintes contextuelles : sureffectif des étudiants ; modernisation des méthodes et des dispositifs d'enseignement ; adaptabilité à une évolution culturelle et sociale et une préparation des étudiants à un marché de l'emploi où les grandes migrations technologiques jouent un rôle important. C'est ainsi que la révolution numérique dans un contexte de compétitivité grandissante a exigé une conversion intérieure de l'université. Devant cette nouvelle conjoncture, nous assistons à la naissance d'un nouveau paradigme de recherche pluridisciplinaire, consacré essentiellement au rôle du digital dans le processus d'enseignement-apprentissage et qui suscite plusieurs interrogations : quel est le statut de cette nouvelle recherche ? L'innovation est-elle essentiellement technologique ou pédagogique ? Où réside la nouveauté exactement ? Enfin, épistémologiquement parlant, quelle place occupe cette nouvelle recherche par rapport à la littérature pédagogique ? Avant de se pencher sur ces questions, il convient tout d'abord de circonscrire l'objet de notre étude en interrogeant les définitions qui lui sont consacrées. Notre réflexion portera d'abord sur les traits distinctifs qui définissent l'innovation en général, ensuite dans un cadre plus restrictif nous aborderons l'innovation en pédagogie, reproduit-elle les mêmes définitions ou se distingue-t-elle par des attributs spécifiques en rapport avec le paradigme de son emploi ?

I. Définitions et connotations

Dans Le Petit Robert, l'innovation est définie comme l'action d'innover, d'introduire et de créer quelque chose de nouveau. Elle s'oppose à l'archaïsme, la routine et la tradition.

Ainsi dans son acception la plus large, l'innovation renvoie intuitivement à la création, source de changement positif, d'ascension et de progrès bénéfique. Selon N. Alter (2000), « il est difficile d'être contre l'innovation car elle représente le meilleur moyen que les hommes ont trouvé pour traiter avec plus de compétence les contraintes qui sont les leurs. »

Cependant, si nous considérons l'évolution sémantique du mot, nous allons remarquer qu'au début il était synonyme de danger et de menace. Dans *Le Littré* par exemple, on trouve dans l'historique du mot que l'innovation est une menace pour l'état et les institutions. C'est dans ce sens que Montaigne est cité : « Rien ne presse [ne met à mal] un estat que l'innovation ; le changement donne seul forme à l'injustice et à la tyrannie. » Montaigne IV, 82.

Diderot emploie aussi le mot dans ce sens dans pensées philosophiques (n°43) : « Toute innovation est à craindre dans un gouvernement ; la plus sainte et la plus douce des religions, le christianisme même ne s'est pas affermi sans causer quelques troubles. »

Ainsi, l'innovation a été perçue comme une hérésie, un changement négatif et destructeur dont les conséquences étaient déstabilisantes. L'innovation était synonyme de déséquilibre qui engendre des effets néfastes. Le mot porte donc dans son histoire l'idée de rébellion, de doctrine ou opinion émise corrompant les dogmes, se heurtant aux opinions considérées comme justes et raisonnables.

Cette connotation négative liée à l'innovation, nous la retrouvons aussi dans les définitions consacrées au concept dans le domaine de l'économie où une grande littérature lui est dédiée. L'innovation dans cette discipline peut « être assimilée à tout changement introduit dans l'économie par un agent quelconque et qui se traduit par une utilisation plus efficace des ressources. » (Universalis) Il s'agit d'un phénomène multiforme qui recouvre plusieurs changements. Depuis 1912, les travaux de Schumpeter ont présenté une véritable théorie de l'innovation qui fait encore référence. Cet économiste considère le capitalisme comme une série de mouvements longs de croissances et de crises. Les innovations surgissent en périodes de crise pour contrer les vagues dépressionnistes. C'est ce qu'il résume par l'expression « destruction-créatrice. » L. Ferry complète la définition schumpétérienne de « destruction créatrice » et propose l'expression « d'innovation destructrice » pour insister sur cette nuance déstabilisante, il donne l'exemple suivant : « laisser tomber dans l'eau son I phone 4 donne

rarement naissance au 5 ; en revanche, l'invention du 5 rend peu à peu caduc le 4 ! »

De ces définitions, il en ressort que le mot innovation est un mot polysémique, défini entre crainte et enthousiasme, il porte essentiellement en lui une connotation de mouvement et de rupture. Rupture avec le passé ou avec un environnement social dont les normes se trouvent bousculées ou dérangées. L'innovation peut être destructrice de valeurs dans le sens économique du mot, c'est-à-dire d'un bien, comme créatrice de richesses nouvelles. Elle peut aussi être appréciée comme elle peut être dépréciée selon le jugement qu'on porte sur elle. Qu'en est-il alors de l'innovation dans le domaine de la pédagogie ? Porte-elle les mêmes connotations ? Quel est son potentiel ? Quelles sont les questions cruciales qu'elle soulève dans le domaine de l'éducation ?

Le thème de l'innovation a fait son entrée dans la littérature de la pédagogie vers la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Il s'agit donc d'un concept récent qui a fait d'abord son apparition dans le monde anglo-saxon puis dans le monde francophone (Zison et Jutras, 2014). Cependant l'entrée de l'innovation en pédagogie a été largement préparée par les autres disciplines : économie, sociologie des organisations, anthropologie, sciences et techniques et psychologie sociale.

Parmi les premiers chercheurs qui ont essayé de synthétiser ces définitions et de les mettre en rapport avec le domaine de l'éducation pour ne pas tomber dans la régression sémantique, Françoise Cros. Avec Adamczewski dans le livre *L'innovation en éducation et en formation* (1996), elle présente une définition de l'innovation par opposition aux concepts de réforme et de novation. Au moment où la réforme est basée sur des critères d'efficacité et de rentabilité et que la novation renvoie à l'objet, au produit, l'innovation désigne un processus évolutif ancré dans un contexte donné.

L'innovation est une forme d'intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi auto-destructeurs, des personnes, des groupes ou des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, positive ou impositive. L'innovation est un processus pluridisciplinaire qui met en communication des auteurs et des acteurs, dans une aventure, dans une incertitude collective ; ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse. (p. 20)

Ultérieurement, Cros dans son article « L'Innovation en Formation, considérations épistémologiques et historiques » considère le fait d'essayer de comprendre le processus de l'innovation à l'intérieur du processus de l'éducation comme un acte intellectuellement risqué. Elle propose alors de comprendre l'innovation à travers cinq composantes essentielles : le nouveau, l'objet, le changement, l'action finalisée et le processus : « l'innovation en forma-

tion est basée sur un nouveau relatif et contextualisé, elle est changement selon une action finalisée qui s'inscrit dans un processus. »

Si nous nous référons aux travaux d'Huberman (1978), considérés comme classiques mais qui sont encore d'actualité, l'innovation se définit par rapport à d'autres critères à prendre en considération. Il distingue entre les changements techniques (par exemple l'utilisation de la technologie en classe), des changements conceptuels (l'introduction de nouveaux curricula, de nouvelles méthodes d'enseignement) et des changements dans les relations interpersonnelles (par exemple l'introduction de l'apprentissage par problèmes). Stoller (1995) par la suite souligne qu'un programme innovant peut inclure tous ces changements techniques, curriculaires et interpersonnelles.

Devant cette disparité des définitions, Béchard et Pelletier prennent en considération l'évolution de la recherche et définissent l'innovation comme « 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. »

Devant ces définitions, nous pouvons déduire qu'il est difficile de réduire l'innovation à une définition minimaliste, claire et stable ; d'ailleurs aucune n'a pu recueillir jusqu'à présent le consensus de la communauté scientifique. A notre sens, le flou qui lui est inhérent revient au fait que c'est l'humain avec toute sa complexité qui se trouve au centre du processus. Les acteurs de l'innovation sont au milieu d'un circuit qui n'évolue qu'au prix de son ambiguïté, il n'est pas question d'un produit qu'on met sur le marché et dont on peut analyser le succès de vente, mais ce sont des réalisations en rapport avec le processus d'apprentissage avec toute la complexité qu'il induit.

Néanmoins, il ressort de ces définitions que l'innovation dans le domaine de l'éducation est l'introduction d'une nouvelle pratique pour réaliser une amélioration. Le nouveau est donc le trait principal qui la définit, qu'il porte sur les moyens ou sur le contenu. Elle est donc portée par un désir de changement ou par une volonté de répondre à une difficulté et dont les résultats devraient être observables chez l'apprenant. Le point commun entre ces définitions est l'idée de processus et de mouvement : toute innovation passe par des étapes et elle est organisée dans le temps. Quelle est alors la relation entre la pédagogie et l'innovation dans le milieu universitaire ; l'innovation à l'université répond-elle aux définitions précitées ?

II. L'innovation à l'université, un paradigme de recherche à multiples facettes

Epistémologiquement parlant, les travaux sur l'innovation à l'université n'ont connu une certaine légitimité que vers les années 2000. Auparavant les innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur n'étaient pas valorisés. Si certains enseignants mettaient en place de nouvelles pratiques pédagogiques, ils n'en parlaient pas autour d'eux et surtout pas à leurs confrères. Le principal blocage revenait au fait que la carrière des enseignants universitaires est fondée sur leur travaux de recherche et non sur leurs pratiques en classe. Marie-Laure Viaud dans une étude qu'elle a effectué sur l'innovation dans les universités françaises de 1950 à 2010 a constaté que les innovations pédagogiques en France sont marginales et considérées majoritairement comme l'apanage de ceux qui ne peuvent pas effectuer de la vraie recherche dans leur discipline : « l'investissement dans l'enseignement est même suspect. N'est ce pas une perte de temps au détriment de la recherche? Une activité investie par ceux qui ne sont pas capables de faire de la recherche? De là à penser que parler de ses pratiques d'enseignement à ses collègues c'est donner de soi l'image d'un mauvais chercheur... Il n'y a qu'un pas qui contribue à expliquer que ce sujet est tabou. » Ainsi même si certains professeurs adoptaient de nouvelles méthodes d'enseignement ils n'en parlaient pas autour d'eux, il s'agissait donc d'expériences atomisés et d'innovateurs silencieux.

Comment donc les discours sur l'innovation à l'université se sont-ils multipliés ces dernières années ? La recherche sur l'innovation pédagogique à l'université est essentiellement l'effet de la révolution numérique. C'est grâce à la technologie que l'innovation pédagogique connaît ses heures de gloire à l'université.

L'université de nos jours est confrontée à l'usage de l'innovation dans l'enseignement en réponse à des contraintes internes et externes. D'une part, elle tente de répondre à un contexte social où le numérique a modifié le comportement et les attentes du public : l'évolution social, la relation des étudiants au savoir, les demandes du marché de l'emploi... sont tous des éléments auxquels les établissements universitaires ne peuvent rester insensibles. L'université devrait ainsi promouvoir le développement économique et la cohésion sociale comme le stipulent le *Processus de Bologne* et la *Stratégie de Lisbonne*. D'autre part, devant le phénomène de la massification, les institutions universitaires étaient dans l'obligation d'innover pour une meilleure gestion de ce grand public qu'ils reçoivent chaque année. Les mooc, les spoc les classes inversées, l'apprentissage par projets, les plateformes collaboratives, les exercices interactifs, les jeux sérieux... Comme dans une grande fabrique, institution et ensei-

gnants créent et cherchent à tirer le meilleur parti de la technologie pour une meilleure offre de cours au public et une meilleure gestion des contraintes citées.

Devant ces réalisations acquises, la question de la qualité de l'enseignement numérique se pose de plus en plus : comment faire des moocs des cours efficaces? Comment réduire le taux d'abandon des étudiants inscrits en ligne? Quelle scénarisation pour les cours en ligne? Quelle mode de collaboration pour les acteurs? Quel type d'évaluation ou d'autoévaluation? Des dilemmes pédagogiques qui ont imposé leur présence à travers la nouvelle configuration des cours. Ainsi la question de la pédagogie a fait subrepticement son entrée dans le milieu universitaire, le numérique à l'image du cheval de Troie l'a introduite à travers les nouvelles expériences d'enseignement. Cependant, quel est le statut de cette nouvelle recherche ?

Un parcours de la littérature consacrée aux innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur permet de constater que différents paramètres constituent l'objet d'étude de la recherche sur le numérique : les acteurs (professeurs, étudiants, tuteurs...), l'outil technologique, les facteurs inhibiteurs et les facteurs positifs, les variables de l'enseignement en ligne, l'évaluation et l'autoévaluation... Souvent ces paramètres sont étudiées et mêlées dans une vision globale de projets réalisés à l'université.

Bédard dans sa revue de littérature trouve que les types d'innovations dans la recherche universitaire sont mêlés et « les innovations technologiques, les innovations curriculaires (à travers des réformes imposées et négociées) et les innovations pédagogiques. » Le maître dans l'innovation pédagogique à travers une analyse de discours de praticiens trouve que ce constat est toujours d'actualité : la recherche sur l'innovation pédagogique peut être qualifiée de paraxéologique dans la mesure où on tente d'apporter des réponses pratiques à des situations complexes ; ces réponses sont « orientées vers l'action et l'efficacité, selon une vision objectivante des faits, et dans le but de toujours proposer des améliorations » (Le maître, 2018, p.2)

Dans le cadre des colloques par exemple portant sur le numérique, la majorité des communicants font un compte rendu de leurs expériences d'une manière descriptive et prescriptive. Autrement dit les recherches sont orientées davantage sur la question du comment, sur la technicité des procédures, l'efficacité de l'outil, l'autonomie de l'étudiant et l'analyse des résultats et si la question du pourquoi est traitée c'est souvent dans son rapport aux facteurs déclencheurs de l'innovation.

Aussi dans les publications et les ouvrages collectifs, les innovations relatives à di-

verses disciplines s'entremêlent : mathématiques, enseignement des langues ou sciences de la vie et de la terre car le point commun est de décrire les étapes de l'innovation et les résultats obtenus. Il est vrai que ces dernières années nous assistons à une théorisation des processus de l'innovation dans l'enseignement supérieur avec Viaud (2015), Choplin, Audran, Cerisier, Lemarchand, Paquelin, Simonian, Viens, Peraya, Soulier et Jacquinet-Delauney (2007) mais une grande partie de la littérature dédiée au concept est guidée par des impératifs pragmatiques et techniques.

Certains qualifient même cette recherche d'une recherche amnésique dans la mesure où les chercheurs universitaires croient défricher de nouveaux terrains alors que cela a été tenté auparavant. Loiola et Romainville parlent ainsi de « la candeur qui anime l'enseignement supérieur quand il découvre les terres, qu'il croit vierge de la réflexion de la pédagogie. »

Dans cette perspective devrions-nous confirmer avec Françoise Cros : « Il n'y a rien de nouveau en matière de formation, tout a été tenté. C'est bien parce que la formation est souvent amnésique qu'elle qualifie certaines pratiques d'innovantes » ? Autrement dit, s'agit-il d'un simple changement d'outil de travail et d'un passage du présentiel au distanciel ? Lors de la crise du Covid 19, nombre de rapports sur l'enseignement numérique ont souligné la difficulté d'enseigner en ligne, voire l'échec de certains cours véhiculés à distance. Comment se fait-il alors que malgré les investissements matériels et humains réalisés par les institutions universitaires, l'échec était-il inéluctable ?

III. L'innovation pédagogique à l'université au temps du Covid, cas de l'Université Moulay Ismaïl (UMI)

Pour étudier les formats des cours mis à la disposition des étudiants au temps du Covid19, nous avons soumis un questionnaire aux professeurs de l'université Moulay Ismaïl, 186 enseignants de différentes disciplines ont répondu à notre requête. 80% ont affirmé avoir véhiculé des cours sous format PDF, 32,8% sous format de capsule vidéo et 60% ont confirmé ne pas avoir mis à la disposition des étudiants des formes d'apprentissage interactives comme des exercices autocorrectifs par exemple. Il en ressort donc que l'innovation pour ces enseignants a été portée essentiellement sur l'utilisation d'un nouveau médium de travail, sinon la démarche d'enseignement, elle était basée essentiellement sur des méthodes transmissives. Une approche verticale, allant de l'enseignant qui représente « le savoir » à l'étudiant « réceptacle » qui reçoit et qui est invité à assimiler, à mémoriser pour être évalué à

la fin du semestre. Ainsi, sous la contrainte sanitaire, les enseignants ont été obligé de changer de cadre de travail, d'avoir recours à la technologie, mais avec une approche qui laisse peu de place à l'interactivité. Avec les cours en ligne, le numérique s'est transformé en des béquilles de la magistralité.

Soulignons que les pratiques transmissives ont été remises en question depuis l'antiquité, avant même l'apparition des modèles d'enseignement et d'apprentissage au XIX^e siècle. Citons la maïeutique de Platon, la « *Didactica magna* » de Comenius au XVII^e siècle et la pensée éducative de Jean Jacques Rousseau qui parlait déjà au XVIII^e siècle « des méthodes actives et vivantes. » Peut-on donc dire qu'avec la technologie, nous avons fait un pas en arrière sur le plan pédagogique ?

En l'absence de formation pour les enseignants, il est très facile de tomber dans le piège de la transmission verticale quand on fait un cours en ligne. Le grand défi de l'enseignement à distance est l'interactivité et l'implication de l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Le paradigme de la distance impose donc de nouveaux critères pédagogiques à prendre en considération lors la conceptualisation d'un cours en ligne et la question de la pédagogie universitaire s'impose plus qu'avant avec le recours au numérique.

Les enseignants qui transforment leurs modalités d'enseignement par le choix du numérique ne devraient pas avancer en fonction de ce qu'ils voient comme souhaitable ou en se fiant complètement à l'outil technologique mais prendre en considération le corpus des pratiques existantes et les références théoriques dans le domaine de la pédagogie. Les sciences de l'éducation, l'apport de la psychologie, les neurosciences ont donné naissance à des modèles d'apprentissage et d'enseignement structurés pour construire des formations solides : il est question de méthodes issues d'investigation rigoureuse en vue de rendre l'enseignement efficace. Il serait donc incohérent et insensé de parler d'une innovation grâce au numérique en réduisant l'enseignement à un geste technique qui obéit à une vision utilitariste visant à opérationnaliser les savoirs selon les tendances en vogue, les besoins des étudiants ou les contraintes relatifs au milieu universitaire, au contexte sanitaire ou socio-économique. La pensée pédagogique devrait être réflexive, critique et essentiellement évolutive. Les concepts behavioriste, constructiviste, socioconstructiviste, gestaltiste, cognitif, métacognitif devraient être exploités dans l'espace digital d'enseignement pour faciliter et améliorer l'apprentissage. La littérature pédagogique apportera des réponses aux dilemmes que vit actuellement l'université et qui nous permettrait de sortir de situations pédagogiques critiquables et certainement d'aller de l'avant en exploitant ce qui existe déjà. Il n'a y a pas d'évolution, ni de révolution sans

histoire, rien n'advient du néant.

Pour conclure, l'innovation à l'université devrait associer entre le renouvellement des méthodes d'enseignement et d'apprentissage et la posture réflexive et critique sur l'usage de la technologie. L'effet de la révolution numérique ne devrait pas conduire à la fascination et occulter les démarches pédagogiques et les logiques curriculaires. Qu'elle soit propositive ou impositive, l'innovation, dans ce cadre d'ingérence collaborative, devrait bénéficier bien plus largement de la grande tradition pédagogique. Les représentations collectives, tels le présumé de l'autonomie de l'étudiant ou la modernisation de nos modes d'enseignement juste par l'introduction du numérique, sont des obstacles épistémologiques tels qu'ils sont définis par Bachelard, c'est-à-dire de fausses connaissances, causes de toutes les inerties qui empêchent d'accéder à la connaissance scientifique. Enfin, la recherche scientifique n'est pas une exterritorialité, un non-lieu ; la recherche sur le numérique, malgré la nouveauté de l'objet technologique, est un maillon d'une immense chaîne déjà existante.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.
- Albero, B., Linard, M. et Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- Bachelard, G. *La Formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin, 1938.
- Bécard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 272 (2001), 257-281. DOI : [10.7202/009933ar](https://doi.org/10.7202/009933ar)
- Bécard, J.-P. et Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? *Gestion*, 2004/1 (Vol. 29), 48-55. DOI : [10.3917/riges.291.0048](https://doi.org/10.3917/riges.291.0048)
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment ? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 83-101). Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, D. et Bécard, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses universitaires de France. DOI : [10.3917/puf.bedar.2009.01](https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01)
- Bruno, I. (2013). Editorial : ne cherchez plus, innovez !. *Revue française de socio-économie*, 2013/1, n° 11, 9-14. DOI : [10.3917/rfse.011.0009](https://doi.org/10.3917/rfse.011.0009)
- Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J.-F., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E et Jacquinet-Delaunay, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique ? *Distances et savoirs*, 2007/4 (Vol. 5), 483-505.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, vol. 118, n° 1, 127-156.
- Cros, F. (dir.) (2007). *L'agir innovationnel : entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. et Adamczewski, G. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles, De Boeck.

- Lemaître, D. (2018), « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1262> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1262>
- Diderot, D. , *Pensées philosophiques*, Pais, Garnier, 1992 (1875).
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-1, 2014. Repéré à <http://ripes.revues.org/769>.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur* (RIPES), 30(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/771>.
- Loiola, F. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?. *Revue des sciences de l'éducation*, n° 343, 529-535. DOI : [10.7202/029507ar](https://doi.org/10.7202/029507ar)
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, En ligne], 4 / 2013. DOI 10.4000/dms.403. DOI : [10.4000/dms.403](https://doi.org/10.4000/dms.403)
- Poumay, M. (2014). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 69-81). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck. DOI : [10.3917/dbu.roegi.2012.01](https://doi.org/10.3917/dbu.roegi.2012.01)
- Romainville, M. (2007). Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Dans M. Frenay (dir.). *Actes du 4^{ème} colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur* (p. 181-188). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Whitehead, A. (1929). Universities and their functions. *The Aims of Education*. New York, NY : The Free Press. DOI : [10.2307/40218022](https://doi.org/10.2307/40218022)