

# Sécuriser l'engagement dans une transformation des pratiques pédagogiques, une nécessité ?

DIDIER PAQUELIN

Université Laval, Québec

[didier.paquelin@fse.ulaval.ca](mailto:didier.paquelin@fse.ulaval.ca)

MAËLLE CROSSE<sup>1</sup>

La Rochelle Université

[maelle.crosse@univ-lr.fr](mailto:maelle.crosse@univ-lr.fr)

## Résumé

Le système de l'enseignement supérieur est appelé à se transformer pour faire face aux défis sociétaux nouveaux. Dans un tel contexte, les valeurs, l'identité et les pratiques professionnelles des enseignants se trouvent questionnées dans leurs rapports aux évolutions attendues. L'enjeu pour les gouvernances et les acteurs est d'aller au-delà des expérimentations pour transformer durablement les pratiques pédagogiques. La revue de littérature rappelle certaines conditions à réunir pour qu'il y ait une mise en mouvement des équipes dans un contexte de développement d'une approche-programme. Appuyés par les apports issus des théories de l'innovation, les auteurs partagent un point de vue fondé sur l'hypothèse de la pertinence d'un environnement capacitant propice à la sécurisation de la prise de risque des acteurs dans leur engagement, leur permettant tout à la fois de découvrir de nouveaux potentiels et d'anticiper les transformations de valeurs et de normes nécessaires à l'ancrage de pratiques renouvelées.

## Abstract

Higher education system must change to answer new societal challenges. In such a context, teachers' values, identity and professional practices come into question regarding expected evolution. It is necessary for governance, teachers and students, to go beyond experimentation and to achieve a deep transformation of teaching practices. According to a literature review, in the context of development of a program-based approach which aims at engaging students and at facilitating employability, teaching teams get involved in pedagogical transformation under certain conditions. The assumption shared by the authors, and based on contributions from theories of innovation, is that enabling environment can meet security needs related to risk

taking embedded in the innovation process: it brings individuals to discover new potentials and to anticipate transformations of values and norms that are essential for the anchoring of renewed practices.

### **Mots-clés**

Innovation, sécurisation, prise de risque, accompagnement du changement

### **Key words**

Support for change, educational practice, innovation, higher education, Program-based Approach

## **1. Introduction**

L'enseignement supérieur français, longtemps ancré dans une permanence structurelle et organisationnelle, est aujourd'hui en prise avec des demandes d'évolution dans un contexte triplement injonctif : 1) la massification des effectifs, 2) la stagnation voire la baisse des moyens financiers, et 3) l'incitation à passer d'une approche magistro-centrée à une approche pédago-centrée impliquant une révision des modalités pédagogiques. S'adapter aux évolutions sociales ne suffit plus, le système éducatif et ses acteurs doivent être capables d'innover dans un milieu en perpétuel changement (Cros, 1999). Le système de l'enseignement supérieur est donc appelé à se transformer. Dans un tel contexte, les valeurs, l'identité et les pratiques professionnelles des enseignants se trouvent questionnées dans leurs rapports aux évolutions attendues.

L'innovation se distingue de l'invention dans le sens où la première suppose une appropriation sociale de la seconde (*Ibid.*). Ce processus d'appropriation consiste pour les acteurs à définir de nouvelles règles et ressources composant habituellement l'action (Paquelin *et al.*, 2006). L'innovation peut ainsi être considérée comme un construit social qui passe par une appropriation des acteurs avant de pouvoir s'institutionnaliser (Alter, 2010). Pour parvenir à une transformation du système d'enseignement supérieur, l'appropriation de nouvelles pratiques n'apparaît donc pas suffisante. Elle doit être soutenue, reconnue et légitimée par l'institution éducative et l'ensemble des acteurs. Cette légitimation suppose des investissements de forme qui vont se traduire par la formalisation de nouvelles normes qui doivent progressivement être intégrées dans l'organisation. Cette institutionnalisation représente un défi majeur pour les établissements d'enseignement supérieur car elle implique des processus d'intégration qui reposent sur l'émergence de valeurs et de normes partagées (Musselin, 1990). Défi d'autant plus important qu'il existe « une tension constante entre, d'une part, les normes

d'autonomie et de collégialité revendiquées par les professionnels et, d'autre part, une logique de contrôle organisationnel fondée sur la standardisation des pratiques et l'autorité hiérarchique » (Barrier & Musselin, 2015, p. 128). Cette tension explique pour partie le maintien dans un statut expérimental de nombreux projets à visée transformatrice. Notre contribution vise à interroger l'anticipation de cette sortie du statut d'expérimentation de projets pilotes pour qu'ils contribuent à cette transformation annoncée, parfois souhaitée.

Nous présenterons tout d'abord le contexte de notre étude. Nous exposerons ensuite la problématique relative à la sécurisation du processus de transformation pédagogique pour permettre aux acteurs de pouvoir s'emparer des changements. Nous expliciterons alors les éléments théoriques qui amènent à saisir plus précisément la nature de cette sécurisation dans le processus d'appropriation. Nous proposerons enfin des repères pour favoriser cette sécurisation fondée sur un accompagnement qui ne peut se limiter à un périmètre pédagogique et qui ne peut se concevoir autrement que dans une dimension organisationnelle.

## **1.1. Contexte**

Pour répondre aux évolutions sociétales et dans un contexte de mise en concurrence des établissements, une université française pluridisciplinaire, de taille moyenne, a fait de la transformation pédagogique sa finalité première. L'établissement a récemment bâti sa stratégie sur un nouveau modèle d'université visant la réussite des étudiants dans leurs études et l'accès à l'emploi. L'évolution structurelle amorcée est soutenue par l'hypothèse selon laquelle une approche-programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009) renforce la cohérence entre l'engagement des étudiants et leur employabilité. L'objectif est de dépasser les initiatives pédagogiques individuelles et de permettre une institutionnalisation de ce modèle d'organisation collective de l'enseignement qui se traduira par la construction d'une offre de formation modifiée propice à la personnalisation des parcours notamment par la mise en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement.

L'enjeu se situe dans le passage de l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques, se situant à un niveau micro, celui de l'enseignant, à une transformation en profondeur de celles-ci à un niveau macro, celui de l'établissement. Pour ce faire la stratégie d'accompagnement proposée consiste à soutenir la constitution de collectifs d'enseignants autour de projets de développement d'une approche-programme (collectifs que nous qualifierons d'« équipes projet ») pour mobiliser ensuite l'ensemble des collègues intervenant dans la formation (que nous désignons comme l'« équipe de formation »). Cette stratégie doit permettre d'articuler une

démarche *top-down* (qui consiste à inscrire la transformation pédagogique comme une stratégie institutionnelle) à une démarche *bottom-up* (qui consiste à soutenir les initiatives pédagogiques des acteurs de terrain)<sup>1</sup>. Nous supposons que l'appropriation de ces transformations par un plus grand nombre d'acteurs repose principalement sur le développement du niveau méso, celui des collectifs. Or le développement de ce niveau présente un défi important pour le contexte universitaire, dans lequel prévalent une faible « interdépendance fonctionnelle » entre les enseignants et des formes de « bricolage adaptatif individuel » de l'enseignement (Musselin, 1990).

## 1.2. Problématique

Si l'intérêt des acteurs semble de prime abord essentiel pour qu'ils s'engagent dans la transformation pédagogique, nous considérons qu'ils doivent également pouvoir percevoir des possibles susceptibles de générer une nouvelle proposition de valeur. La perception des intérêts et des possibles serait une condition nécessaire à l'engagement des acteurs dans un processus d'innovation empreint d'incertitude. Le processus d'innovation ne peut être réduit à des lois d'émergence ou de diffusion (Cros, 1997), il suppose « un processus de co-construction au cours duquel les dimensions sociales, techniques, culturelles interagissent pour donner sens à une situation nouvelle » (Paquelin, 2009). L'imaginaire a une place importante dans ce processus de co-construction car les individus doivent pouvoir projeter leurs représentations quant aux nouvelles pratiques avant de pouvoir les acter, dans un contexte d'incitation à ces évolutions (*Ibid.*). Un espace de sécurisation de cette prise de risque du changement, de la transformation des routines serait alors nécessaire à cette virtualisation des possibles.

Le passage de l'expérimentation à une transformation en profondeur des pratiques supposerait donc un espace de sécurisation qui permettrait l'ouverture des possibles et favoriserait tant l'appropriation que l'institutionnalisation légitimatrice. Dans le cadre d'un établissement qui a bâti sa stratégie sur la transformation pédagogique, nous faisons l'hypothèse, au travers de l'accompagnement à l'approche-programme proposé aux enseignants, qu'il serait pertinent de créer un espace de sécurisation favorable à l'appropriation et à l'institutionnalisation de l'innovation. Comment, dans un contexte où le travail d'équipe reste marginal, construire un espace de sécurisation pour favoriser le collectif tant au niveau des équipes projet que de l'équipe de formation ? Comment cet espace de sécurisation peut-il permettre d'ouvrir les

---

<sup>1</sup> Cette dynamique est explicitée dans une dimension pratique dans l'article de Charil, V., Crosse, M. de cette revue, les deux articles ayant été rédigés dans une perspective de complémentarité.

possibles et permettre à chaque individu d'aller à la rencontre de son potentiel, quelle que soit son appétence pour la pédagogie, tout en maintenant la permanence du système ? Nous interrogeons ainsi la capacité d'une institution universitaire à adopter une démarche plus inclusive de la transformation pédagogique, pour permettre son appropriation par un plus grand nombre de ses praticiens.

## **2. L'innovation, une potentialisation collective de situations**

Le processus d'innovation peut être appréhendé comme le passage d'un état stabilisé initial qui connaît des perturbations, suscitant une mise en mouvement des acteurs qui elle-même permet de créer un nouvel état stabilisé. Cette mise en mouvement correspond à un processus d'appropriation situé, selon la dynamique duale de Giddens (1987), entre le « déjà-là » (les pratiques existantes) et le « à-venir » (les nouvelles pratiques). Cette phase de transition doit permettre aux individus de co-construire de nouvelles règles d'action et ce faisant de co-construire le sens donné à l'innovation. Ce processus d'appropriation est complexe de par le caractère indéterminé de l'innovation, puisque si elle se construit à partir d'une visée, ses finalités peuvent évoluer, rendant toute programmation impossible (Cros, 1999). De ce fait, l'innovation présente une « prise de risque » pour les acteurs et le système (Alter, 2010).

Ainsi que l'illustrent un certain nombre de modèles du changement organisationnel (Lewin, 1951 ; Colletterte, Delisle et Perron, 2012 ; Bareil, 2004), un lâcher-prise est nécessaire pour pouvoir accepter cette prise de risque et pouvoir aller à la rencontre de son potentiel (Simon, 2000). Ce processus d'émancipation qui permet d'aller vers de nouveaux modèles d'action, suppose de faire « le deuil de pratiques routinisées » (Paquelin, 2009), ce qui conduit les individus à entrer dans des zones d'inconfort. En effet, les routines, en tant que repères pour l'action, participent à la construction du sentiment de confiance des sujets car elles permettent de réduire l'incertitude (Giddens, 1987). Un besoin de sécurisation apparaît alors important pour permettre aux individus de lâcher-prise face à cette perte de repères et accepter d'entrer dans une zone de délicieuse incertitude (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988).

Ce lâcher-prise se réalise dans un processus d'actualisation des possibles qui permet aux individus de s'emparer des potentiels de la situation. L'actualisation des possibles ne relève pas d'un processus mécanique mais d'un processus dynamique et interprétatif, qui implique chez l'acteur une compétence à créer et à improviser (Durand, Saury et Sève, 2006). C'est à partir de son jugement de la typicalité de la situation qu'émergent des interprétations et des actions nouvelles (*Ibid.*). L'actualisation des potentialités passe donc par une mise en sens de la

situation. Pour qu'il y ait appropriation de l'innovation, cette construction qu'est la situation, doit être commune et collective, c'est-à-dire que le sens donné doit être partagé par les acteurs. Cette mise en sens collective s'élabore dans les interactions entre les différents systèmes et l'environnement, ce qui implique que le cadre habituel de l'action soit adapté pour permettre à la situation nouvelle d'advenir (Paquelin, 2009).

Il est donc important d'organiser des espaces d'interactions sociales propices à l'émergence d'une mise en sens partagée de l'innovation. Une équipe projet qui travaille au développement d'une approche-programme pourrait constituer cet espace au sein duquel les individus co-construisent le sens d'une situation pédagogique nouvelle et co-élaborent une nouvelle forme d'enseignement universitaire. Elle constitue ainsi un espace transitionnel de déstabilisation des pratiques – pour que les routines soient remises en question – et un espace de reconfiguration de celles-ci. Or cela nécessite une acceptation de la part des individus, alors qu'ils se trouvent dans une situation empreinte d'incertitude. Le besoin de sécurisation apparaît alors important dans ce processus d'appropriation. Le collectif, s'il travaille suffisamment en confiance, peut constituer une sorte de « cocon » dans lequel les praticiens vont pouvoir accepter cette prise de risque limitée.

### **3. La création d'un espace de sécurisation semi-ouvert**

Dans la suite d'autres auteurs (Maturana et Varela, 1980), nous considérons que l'innovation ne relève pas du déterminisme mais qu'il s'agit d'un processus qui relève d'une dynamique interactionniste entre les acteurs, le système et l'environnement. Si le système ne présente pas d'ouverture à l'extérieur, il n'est pas en capacité de redéfinir ses règles et ses ressources (Paquelin, 2009). Il faut donc qu'il présente une certaine ouverture pour être en prise dynamique avec des flux extérieurs. Une clôture est également nécessaire pour permettre au système de se transformer tout en maintenant son identité. Une « clôture opérationnelle », définie par un temps et des acteurs, permettrait ainsi d'assurer les échanges entre l'intérieur et l'extérieur, pour permettre au système de se transformer tout en assurant sa permanence. Créer un espace de sécurisation semi-ouvert doit alors permettre une articulation entre les sphères, et favoriser le processus d'appropriation ainsi que le processus d'institutionnalisation.

Le « cocon » que constitue l'équipe projet ne peut donc pas être complètement fermé sur lui-même pour une transformation en prise avec des dynamiques à la fois internes et externes. Par exemple, l'équipe projet doit pouvoir rendre compte de son avancement auprès de l'équipe de formation afin de favoriser l'essaimage auprès des collègues et elle doit pouvoir également

recevoir les points de vue de l'équipe de formation, dans une logique de négociation permanente. À défaut de cette ouverture minimale, la reconfiguration des règles et des normes d'action ne pourrait dépasser le stade d'expérimentations isolées qui participeraient difficilement d'une dynamique institutionnelle.

Cet espace de sécurisation peut être appréhendé comme un « dispositif transitionnel » (DT) tel que défini par Paquelin et Choplin (2001), c'est-à-dire un espace potentiel dans lequel l'individu peut imaginer, créer, transformer ses pratiques. Il s'agit d'un espace dans lequel les acteurs peuvent s'autoriser à penser autrement et se projeter dans un autre agir pour ouvrir les possibles (Winnicott, 2010). Cet espace-temps social, créé par les acteurs eux-mêmes à travers leurs interactions, doit constituer un « inter-monde » pour permettre l'articulation à différents niveaux de l'organisation, de ce qui est et de ce qui pourrait advenir (Paquelin *et al.*, 2006). Il s'agit d'un lieu de projection dans de nouvelles configurations, qui constitue ainsi un lieu de construction d'une identité collective. Cette rencontre entre les deux mondes serait rendue possible par un processus réflexif et projectif conduisant à une co-construction du sens de la situation. De cette co-construction résulte un territoire, un lieu symbolique et social de mise en lien d'acteurs et d'actions.

La construction de ce territoire suppose d'élargir le territoire d'action routinier dans lequel se situent les habitus, ce qui exige de la confiance propice à l'engagement des acteurs. La mise en liens et en sens implique une phase de lâcher-prise pour permettre une reconfiguration des espaces-temps sociaux. Or cette phase suscite un sentiment d'insécurité. Il est donc important de contenir cette phase, de la sécuriser, pour permettre la transition des acteurs et du système, ce qui implique notamment de situer cette reconfiguration dans un espace-temps social protégé (Bourgeois, 1996). Cela suppose de permettre aux individus de réaliser le changement de façon progressive. Pour ce qui concerne la mise en œuvre de l'approche-programme, il s'agirait de faire en sorte que les équipes projets soient perçues comme « accessibles » à un plus grand nombre de praticiens, c'est-à-dire qu'ils puissent se sentir capables d'y entrer et d'y contribuer. Les discours relatifs à cette approche donnent à voir un « idéal » vers lequel il faudrait tendre mais cet idéal peut paraître inaccessible. Il conviendrait ainsi d'accepter de s'éloigner de cet idéal pour faciliter l'appropriation de cette approche par les acteurs, en prenant davantage en compte la réalité du terrain et de ses besoins. Il s'agirait ensuite de procéder par étapes dans la mise en œuvre d'une telle approche, à partir de là où chacun se sent capable d'aller. Cela suppose d'apporter un étayage, à travers un accompagnement pédagogique, pour permettre aux individus de franchir ces étapes progressivement.

## **4. Des repères pour sécuriser l'engagement dans une transformation pédagogique**

Nous interrogeons le passage d'expérimentations pédagogiques individuelles isolées à une dynamique systémique. Dans cette perspective, il s'agit d'apporter des repères pour sécuriser le processus afin de faciliter son appropriation et sa légitimation par un plus grand nombre d'acteurs. L'enjeu consiste ainsi à permettre à un plus grand nombre d'enseignants d'être de véritables acteurs du changement plutôt que de subir les transformations attendues. En effet, nous avons pu constater au cours de nos recherches menées en période de crise sanitaire (Crosse, 2021), que les praticiens n'étaient pas égaux face à l'appropriation du changement imposé, entre ceux qui se sentaient suffisamment en confiance pour expérimenter de nouvelles pratiques et ceux qui ont davantage subi la situation. Comment alors s'inscrire dans une démarche plus inclusive vis-à-vis de ces praticiens ?

### **4.1. Soutenir la constitution de collectifs semi-ouverts**

Dans le contexte de transformation pédagogique visée par l'université en question, il nous semble essentiel, au regard des éléments théoriques présentés, de créer un espace de sécurisation afin de favoriser l'appropriation de l'approche-programme et son institutionnalisation. La constitution d'équipes projet qui travaillent autour d'objectifs partagés constituent un levier de mise en sens collective de l'approche-programme, au travers d'un processus de négociation autour de ces objectifs et de leur mise en œuvre. Cela implique de susciter le débat, à la fois en termes de signification d'un tel projet et en termes de direction, à savoir de modalités à mettre en œuvre pour vivre cette transition.

Pour que ce processus de négociation soit constructif et aboutisse à des références partagées, cela nécessite notamment d'instaurer un climat d'accompagnement (pédagogique mais aussi organisationnel) non jugeant et bienveillant qui favorise la collaboration et la co-construction (Rogers, 2005) tout d'abord au sein des équipes projet mais également au sein des équipes de formation. Quand bien même l'établissement formule une vision transformatrice forte, il importe que les acteurs puissent s'engager dans un processus d'appropriation individuel et collectif, à partir de leur propre capacité à accepter le changement perçu. Cela implique par exemple de questionner le sens que la communauté universitaire veut donner à l'approche-programme et les valeurs qu'elle lui attribue.

Toutefois, un environnement soutenant et sécurisant est essentiel mais n'est pas suffisant. Il est également nécessaire d'avoir un cadre conteneur de la transformation (Kaës, 2012) qui permet



en même temps d'anticiper la transformation externe. En effet, l'institutionnalisation suppose une transformation de l'intérieur de l'organisation sans chercher une adhésion forcée aux valeurs et pratiques promues. L'enjeu est ainsi d'atteindre un point de bascule, c'est-à-dire un point de non-retour vers des pratiques antérieures (Paquelin, 2009). Parce que ce point de bascule se situe dans cette transformation profonde de l'institution, nous considérons que l'espace de sécurisation doit être semi-ouvert, pour assumer un équilibre, une osmose, entre ce qui est et ce qui se construit. Créer des liens entre l'équipe projet et l'équipe de formation s'avère indispensable mais ne permettra pas d'inscrire la transformation au niveau macro, celui de l'institution. Les liens doivent être pensés dans une relation acteurs-système (Crozier et Friedberg, 1981), ce qui suppose notamment d'imaginer de nouveaux modes de coopération à l'intérieur de l'institution, pour les différents acteurs, du niveau individuel au niveau collectif, dans une perspective d'essaimage. L'équipe projet est l'entrée par laquelle doit s'initier la transformation pédagogique mais c'est bien l'organisation elle-même qui doit se mettre en mouvement, dans une « dynamique autopoïétique » (Paquelin, 2009) qui suppose que l'ensemble des composantes du système bougent en interaction les unes avec les autres. Le changement doit donc être pensé dans sa dimension systémique, en y associant la gouvernance, les étudiants, les services, etc., par exemple en développant des recherches collaboratives, permettant d'impliquer les différentes catégories d'acteurs dans une enquête collective, au sens de Dewey, où chercheurs et praticiens participent à la co-construction des transformations à partir des problématiques rencontrées sur le terrain.

À l'instar de Wenger (2010), nous considérons que la communauté s'inscrit dans un paysage plus large : ce n'est pas un objet en soi mais un objet faisant partie d'un mouvement plus global. Pour cela, un mouvement de co-reconnaissance et de co-légitimation est nécessaire : les communautés doivent avoir conscience qu'elles font partie d'un système, tout comme le système doit reconnaître le mouvement initial de ces collectifs constitués. L'enjeu est bien d'éviter tout enfermement de la dynamique de transformation sur elle-même au risque que les membres de l'équipe projet soient rejetés par le collectif. Une des pistes de développement de ces communautés serait d'organiser des ateliers de co-développement professionnel, et d'instaurer des temps dédiés au débat critique et constructif des transformations visées tant au niveau des résultats attendus que des processus mis en place.

## **4.2. Soutenir le développement d'un environnement capacitant**

Au-delà de la reconnaissance et de la légitimation, il nous semble important que l'organisation soit à même d'encourager des alliances dans une perspective d'apprentissage et de

développement continu. L'enjeu serait alors de développer un environnement capacitant pour favoriser une organisation apprenante. Villemain et Lémonie (2014) définissent cet environnement comme « [...] un environnement de travail qui favorise le développement et l'apprentissage dans et par le travail », offrant notamment des marges de liberté et des marges temporelles suffisantes pour ce faire, autorisant l'erreur, et donnant la capacité aux individus d'agir sur leur environnement. Les auteurs soulignent la nécessité d'une congruence entre l'engagement des acteurs et les affordances<sup>2</sup> de l'environnement de travail pour une potentialisation de la situation. Il ne s'agit pas seulement de mettre à disposition des ressources pour que les acteurs s'engagent, encore faut-il qu'ils puissent s'emparer des affordances de l'environnement (*Ibid.*).

Les praticiens doivent pouvoir s'emparer des services offerts par les services de soutien à l'enseignement pour devenir des ressources leur permettant de développer réellement leur pouvoir d'agir. Cela suppose par exemple d'impliquer activement les enseignants dans l'élaboration de ces offres de service. Des méthodes de recherche centrée sur les utilisateurs, ainsi que des recherches participatives, pourraient être mobilisées pour engager les praticiens dans une démarche de co-construction de ces offres de services.

Plus largement, il s'agirait de développer une coopération organisationnelle au service d'une dynamique transformatrice. Cela impliquerait de soutenir cette coopération à travers un accompagnement organisationnel fondé sur trois principes visant le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif : la responsabilité, l'ouverture et la confiance. Pour le premier principe, il s'agit de développer une responsabilité partagée autour de la transformation pédagogique pour permettre une mise en mouvement de l'institution dans son ensemble. Cela implique de s'assurer que chacun puisse s'emparer du sujet, en faisant en sorte notamment que les buts visés soient visibles (par exemple, au travers d'un document formalisant une stratégie pédagogique institutionnelle), accessibles (en valorisant l'approche expérimentale) et acceptables (en impliquant les acteurs dans l'élaboration d'une vision à long terme). L'ouverture consiste à ouvrir les possibles notamment au travers d'un décloisonnement qui permette d'imaginer de nouveaux possibles : décloisonnement disciplinaire, décloisonnement des formations, passage d'un fonctionnement en « silo » à un fonctionnement en réseau, etc. Il s'agit enfin de développer un climat de confiance à l'intérieur de l'institution pour permettre à

---

<sup>2</sup> Les affordances sont entendues par Villemain et Lémonie (2014) comme « la variété des ressources offertes par l'environnement et susceptibles d'être prises en compte par l'opérateur pour apprendre et se développer sur le lieu de travail » (p. 29).

chacun d'aller à la rencontre de son potentiel, par et pour une légitimation de la transformation. Cela suppose notamment de passer d'un management fondé sur le contrôle à un management fondé sur la confiance (Ely, 2015).

## 5. Conclusion

À partir d'une revue de la littérature qui prend appui sur les théories de l'innovation, nous avons montré l'importance de sécuriser le processus de transformation pédagogique. Nous avons alors cherché à saisir, en confrontant ces apports théoriques à notre terrain, dans quelle mesure une institution universitaire pouvait sécuriser l'engagement et la prise de risque collective dans une dynamique systémique de transformation pédagogique. La constitution d'équipes projet autour de l'approche-programme, qui bénéficient d'un accompagnement pédagogique, semble pouvoir contribuer à une sécurisation du processus. Toutefois, cela n'est pas suffisant pour viser une transformation pédagogique systémique. Cela nous a conduit à identifier des repères pour imaginer un accompagnement qui ne se situe pas seulement au niveau pédagogique mais aussi organisationnel, dans une perspective de développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif.

## Références bibliographiques

- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire (3<sup>e</sup> éd.)*. Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alter.2010.01>
- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : Synthèse et critique des écrits. *Cahiers du CETO*, 4(10). [https://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04\\_10.pdf](https://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf)
- Barrier, J. et Musselin, C. (2015). La réforme comme opportunité professionnelle ? Autonomie des établissements et montée en puissance des cadres administratifs des universités. *Gouvernement et action publique*, 127-151. <https://doi.org/10.3917/gap.154.0127>
- Bourgeois, É. (Éd.) (1996). *L'adulte en formation : regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : G. Morin.
- Collerette, P., Delisle, G., et Perron, R. (1997). *Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.

- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31(1), 127-136. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576>
- Crosse, M. (2021). *Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Repères pour un accompagnement des enseignants au changement*. [Thèse de doctorat, Université Bordeaux Montaigne].
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Durand, M., Saury, J. et Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Éds), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses*. Paris : Presses universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeauxmontaigne.fr/10.3917/puf.barbi.2006.01.0061>
- Ely, F. (2015). Utopie de la communication interne : Vers une « maïeutique managériale de la confiance » dans l'organisation vertueuse. *Communication et organisation*, 47, 197-216. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4958>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. (M. Audet, Trad.). Paris : Presses universitaires de France.
- Kaës, R. (2012). Conteneurs et metaconteneurs. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2(2), 643. <https://doi.org/10.3917/jpe.004.0643>
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. et Beer, S. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht : D. Reidel Publishing Company.
- Musselin, C. (1990). Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue française de Sociologie*, 31(3), 439. <https://doi.org/10.2307/3322289>
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Paquelin, D., Audran, J., Chopin, H., Hryshchuk-Berthet, S. et 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>
- Paquelin, D. et Choplin, H. (2001). « Nouveaux » médias et innovation pédagogique : l'hypothèse d'un dispositif transitionnel. *Educational Media International*, 38(2-3), 165-174. <https://doi.org/10.1080/09523980110043582>
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod-InterEditions.

Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997*. Université de Sherbrooke. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/881>

Villemain, A. et Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont D'Urville. *Activités*, 11(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1063>

Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. Dans C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). London: Springer London. [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)

Winnicott, D. W. (2010). *Les objets transitionnels*. Paris : Payot & Rivages.

---

<sup>i</sup> Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir portant la référence ANR-17-NCUN-004.