

Transformation pédagogique à l'université et engagement des acteurs

Stéphane Bellin
Maître de conférences
Univ. Grenoble Alpes, GRESEC
stephane.bellin@univ-grenoble-alpes.fr

Émilie Flon
Maitresse de conférences
IUT2, Univ. Grenoble Alpes, GRESEC
emile.flon@univ-grenoble-alpes.fr

Valérie Lépine
Professeure des universités
ITIC, Univ. Paul Valéry – Montpellier 3, LERASS
valerie.lepine@univ-montp3.fr

Résumé

Lancée est un projet collectif de renouvellement des pratiques pédagogiques porté par une équipe d'enseignants d'un IUT français qui s'inscrit dans la mouvance des pédagogies actives à partir d'approches par compétences. Cette contribution mobilise le cadre théorique de la sociologie de la traduction pour caractériser les engagements permettant l'émergence et le développement du projet. L'analyse croise au niveau méso, la façon dont le projet a pu « prendre sa place » au milieu de logiques institutionnelles hétéroclites et, au niveau micro, les logiques individuelles et collectives à partir des représentations et expériences vécues par les parties prenantes. En identifiant les actions d'enrôlement et les ajustements des acteurs hétérogènes, l'analyse montre comment les comportements et activités des individus varient selon les étapes d'un processus d'innovation au sein duquel Lancée s'est construit, transformé et reconfiguré. Un corpus d'entretiens qualitatifs et une observation participante ont permis d'étudier les controverses et les traductions aboutissant à la concrétisation du projet de transformation pédagogique.

Mots-clés : transformation pédagogique, sociologie de la traduction, TAR, controverses, compétences

Abstract

“LanCée” is a collective project of renewal of pedagogical practices led by a team of teachers of a French university institute of technology. “LanCée” follows the trend of the active pedagogical movement, based on competency-based approach. This approach pulls on the theoretical framework of the sociology of translation to characterize the decisive elements that allowed the emergence and development of the project. At a meso-level, the analysis cross-references the way the project was able to “take its place” in the midst of heterogeneous institutional logics and, at the micro-level, the analysis cross-references the individual and collective logics based on the representations and lived experiences of the stakeholders involved. By identifying the enrollment actions and adjustments of heterogeneous actors, the analysis shows how the behaviours and activities of individuals vary according to the stage of the trajectory of an innovation process within which LanCée was built, transformed and reconfigured. A corpus of qualitative interviews and an observation of the participants over three years were used in order to study the main controversies encountered, and the

Keywords: pedagogical transformation, sociology of translation, Actor Network Theory (ANT), controversies, competency

Introduction

Un projet de transformation pédagogique à l'université

Initié en 2018, Lancée¹ est un projet collectif de renouvellement des pratiques pédagogiques porté par une équipe d'enseignants du département information-communication de l'IUT 2 à Grenoble. Il s'inscrit dans la mouvance actuelle de la pédagogie universitaire, qui tente d'innover en expérimentant des modalités d'apprentissage actif (Bédard et Béchar, 2009) à partir d'approches par compétences orientées vers la professionnalisation. Les acteurs concernés par Lancée dans ce département sont 220 étudiant·es en DUT, 25 enseignant·es statutaires, 70 enseignant·es vacataires, 3 secrétaires de scolarité. En outre, un réseau d'acteurs très divers a été impliqué.

Cet article rend compte de l'expérience Lancée. Il vise à caractériser les éléments déterminants qui ont permis l'émergence et le développement du projet comme démarche de changement : il s'agit de montrer comment s'est conduite cette démarche et comment elle a pu s'inscrire dans une organisation et une constellation d'institutions. Deux niveaux d'analyse se croisent : au niveau méso, la façon dont le projet a pu « prendre sa place » au milieu de logiques institutionnelles hétéroclites, propres au contexte universitaire, avec une gouvernance de bureaucratie professionnelle cohabitante avec un système de travaux et de projets (Mintzberg, 1982) ; au niveau micro, des logiques individuelles et collectives basées sur les perceptions, représentations et expériences vécues par les enseignants ayant ou non choisi de s'associer au projet et des partenaires externes sollicités en appui.

La posture réflexive et rétrospective des contributeurs – impliqués dans Lancée – l'acteur-réseau (Akirch, Callon et Latour, 1988 ; Akrich *et al.*, 2006). En identifiant les actions d'enrôlement et les ajustements des acteurs hétérogènes, l'analyse montre comment les comportements et les activités des individus varient selon l'étape de la trajectoire d'un processus d'innovation. Il s'agit d'étudier la façon dont Lancée s'est construit, transformé et reconfiguré et de retracer une histoire collective où des alliances, des négociations et réadaptations ont été constantes. L'analyse rétrospective est complétée par un recueil de données empiriques portant sur le vécu des différents acteurs de Lancée. 41 entretiens approfondis ont été réalisés par l'analyste du projet engagée pour tirer les enseignements de Lancée en vue d'un éventuel essaimage.

L'article rappelle d'abord les principaux apports conceptuels de la sociologie de la traduction et la méthodologie mobilisée puis présente les grandes étapes et principales controverses qui ont traversées Lancée au cours de la première année, en suivant le fil directeur de la participation des acteurs humains. Si la théorie de l'acteur-réseau souligne la collaboration entre acteurs humains et non humains (dispositifs institutionnels, matériels ou réglementaires) au sein d'un système cohérent, cet article

¹ Acronyme de « Locomotive-collaborative vers des Apprentissages Novateurs dédiés aux Compétences des étudiant·es et des Enseignant·es ».

choisit également de mettre l'accent sur l'engagement des acteurs humains dans la mesure où l'une des particularités de l'expérience relatée se situe précisément dans sa dimension collective.

La sociologie de la traduction, un cadre théorique pertinent

Introduite dans les années 1970 par Bruno Latour et Michel Callon, la sociologie de la traduction aussi nommée Théorie de l'acteur-réseau (TAR) a renouvelé profondément les approches qui visent à appréhender la production et la stabilisation des connaissances et des techniques. La sociologie des organisations y a puisé une inspiration (Amblard *et al.*, 1995/2005) pour renouveler l'analyse des changements organisationnels traditionnellement étudiés à partir des notions d'acteur stratégique et d'organisation comme système (Crozier et Friedberg, 1977). Le cadre théorique et méthodologique de la TAR a aussi été largement relayé dans le champ du management de l'innovation appliqué à de nombreux objets de recherche, au-delà des dispositifs techniques (Collin, Livian et Thiviant, 2016). Dans le champ des sciences de l'information-communication, la TAR a notamment été introduite parmi les « Textes essentiels » par Daniel Bougnoux (1993) puis elle a connu un certain écho parmi les chercheurs en SIC s'intéressant plus particulièrement à l'innovation technologique. Plus récemment, la TAR a montré son intérêt pour étudier les interactions dynamiques permettant de concevoir et développer un dispositif de formation universitaire (Larroche, 2014) ou encore pour questionner les rôles et figures de « passeurs » dévolus aux acteurs des transformations pédagogiques à l'université (colloque Apui, 2020).

Notre démarche s'inscrit dans la perspective constructiviste de la sociologie de la traduction qui porte non sur les résultats stabilisés des innovations (quelle qu'en soit la nature) mais sur les processus concrets qui les ont rendues possibles. Ces processus dépendent largement des coopérations, des négociations, des réajustements qui s'opèrent tout au long d'un projet dans un cadre pluridimensionnel (le « réseau sociotechnique ») où les matérialités, les inscriptions sont indissociables des (inter) actions et des représentations humaines formant ce que la TAR nomme les « actants ». Le terme emprunté à Greimas permet de désigner dans un principe de symétrie toute entité ontologique (humaine et non humaine, technique ou discursive) ayant une valeur sémiotique, c'est-à-dire faisant sens dans le projet d'innovation. Ainsi, ils sont saisis dans l'analyse des composantes habituellement hors du champ d'étude ou non articulés dans leurs inter-relations. Dans le contexte pédagogique étudié, les artefacts supportant le déploiement de méthodes innovantes sont des dispositifs à la fois **organisationnels** (e.g. la possibilité d'introduire de la flexibilité dans les emplois du temps), **matériels** (e.g. équipement des salles avec un mobilier adapté, petit matériel, accès wifi, etc.), **cognitifs** (e.g. ingénierie et supports pédagogiques, ouvrages), et

aussi **discursifs** (e.g. appel à projets et réponse, comptes rendus d'avancée du projet, formalisation de documents d'appui, prises de parole, etc.).

L'acteur-réseau (ici le collectif Lancée) s'exprime ainsi comme un « ensemble d'entités humaines et non humaines, individuelles ou collectives, définies par leurs rôles, leur identité, leur programme » (Callon, 1992) et se définit par ses relations avec d'autres qui le transforment et qu'il transforme en retour à partir d'une « problématisation », soit l'identification (provisoirement) commune d'un état qui fait problème et trace une ligne de partage entre ce qui fait accord et désaccord. Cette problématisation a donné lieu à des « controverses » que le projet d'innovation n'a traversées qu'au prix de « traductions » rendant intelligible l'enjeu du projet. La traduction permet de rendre commensurables des énoncés qui font l'objet d'interprétations initialement incompatibles – par exemple, dans notre étude, l'acceptation attribuable à la notion d'« approche compétence » dans le contexte universitaire.

Ainsi le projet Lancée est analysé comme un acteur-réseau engageant une diversité d'acteurs et d'actants, intervenant dans la promotion de la transformation des pratiques pédagogiques à différents niveaux (institutionnel, organisationnel, équipe projet). Sans prétendre rendre compte exhaustivement de toutes les dimensions du projet et de toutes les dynamiques qui le sous-tendent, la présente contribution met en évidence certaines caractéristiques de son évolution et en particulier les principales controverses qui ont été soulevées – et ont été en partie dépassées grâce aux efforts de traduction opérés.

Une méthodologie qualitative

L'approche ethnographique de la TAR permettant d'observer « la science (ou le fait) en train de se faire » suppose une observation participante et une immersion de longue durée dans le milieu considéré. La méthodologie repose sur le croisement, d'une part, d'observations en situation des actants de toute nature et d'analyses *a posteriori* des auteurs, tous trois impliqués dans le projet Lancée à différents titres et d'autre part, des résultats d'une enquête qualitative menée par entretiens (individuels et groupe) auprès de 60 personnes². Une ingénieure de recherche formée en anthropologie a été engagée pour mener et analyser ces entretiens, afin de répondre à la volonté des porteurs de projets, de permettre une analyse des facteurs de succès et/ou des limitations rencontrées à des fins d'essaimage éventuel dans les autres départements de l'IUT voire de l'université. Les entretiens de type semi-directif (d'une durée d'une à deux heures) ont été conduits par cette analyse indépendante sur la base d'une trame de questionnement élaborée conjointement avec le collectif Lancée. La garantie d'anonymat a été une condition permettant à chacun de s'exprimer librement sur le

² 31 enseignants membres de l'équipe pédagogique et de la direction du département porteur du projet ; 22 étudiant·es ; 4 formateurs/trices ; 3 membres de l'équipe de direction de l'IUT2 et représentant du centre des compétences et des métiers, service d'appui à la professionnalisation.

projet et sur sa propre implication aux différentes étapes. Un rapport de synthèse³ a été produit en retenant de nombreux verbatim (rendus anonymes) illustratifs des controverses identifiées. Ce point de méthode comporte un atout indéniable – celui d'un recueil de discours non biaisés par la crainte d'une exposition personnelle. En contrepartie, il présente l'inconvénient que les chercheurs (porteurs du projet) n'aient pas l'accès à l'intégralité des transcriptions d'entretiens. Cet écueil apparaît acceptable dès lors qu'il ne s'agit nullement, dans la perspective de la sociologie de la traduction, d'identifier des « logiques d'acteurs » favorisant ou freinant le projet mais plus largement de cerner les dynamiques d'interactions et d'évolution à la fois fines et complexes impliquant une diversité d'actants humains et non humains.

1. Instaurer le processus de changement : problématiser et enrôler

1.1. La naissance du projet autour d'un *primum movens* pluriel : la problématisation

Cette première partie décrit le contexte de l'émergence de Lancée à l'aide de la théorie de la traduction (Callon, 1986). Ce modèle met d'abord l'accent sur l'étape durant laquelle les acteurs se définissent et se rassemblent autour d'une « problématisation », ici la transformation des pratiques pédagogiques d'un département académique. Durant cette étape, la créativité enseignante est soutenue par des dispositifs institutionnels de formation et de financement : Lancée et l'innovation qu'il représente s'appuient sur un ensemble d'individus, d'institutions et de réseaux déjà en place dès le montage du projet.

L'idée de déposer un projet au nom d'une équipe pédagogique est issue d'un atelier animé par deux enseignantes formées aux méthodes de la créativité (*Creative Problem Solving*) par Promising, un IDEFI⁴ grenoblois destiné à développer les compétences de créativité chez les enseignants et les étudiants. Cet atelier (octobre 2017) réunissant les enseignants avait pour objectif initial de trouver un meilleur fonctionnement sur l'épineuse question du partage des responsabilités administratives. Cependant l'espace discursif et créatif ouvert par les méthodes d'animation mobilisées, dans l'espace physique d'une « salle de créativité » récemment aménagée par l'IUT2 (avec chaises et tables mobiles, diverses surfaces pour prise de notes collectives...) a abouti au constat que les priorités de travail de l'équipe n'étaient pas la répartition de ces

3 Gaidatzis Ch.. 2020. Lancée, un regard anthropologique sur un projet de changement pédagogique en IUT. 55p. Rapport d'analyse du projet Lancée.

4 Les Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes (2012-2019) issues d'un appel à projet national de 2012 dans le cadre du Programme d'Investissements d'Avenir (PIA), doivent préfigurer les futures formations universitaires de l'enseignement supérieur français et promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques et de nouveaux contenus.

responsabilités mais la pédagogie et le relationnel – entre collègues, entre enseignants et étudiants. À partir de ce constat, deux enseignantes ont pris la décision de monter un projet pédagogique qui prenne en compte cette dimension relationnelle. Ce noyau initial peut être identifié comme le *primum novens*.

Quatre premiers financements ont été obtenus en 2018 par les deux enseignantes-pilotes pour monter le futur projet Lancée. Si ces micro-projets de montage étaient courts (entre une semaine et 6 mois) et de faible budget (entre 1500 et 3000 euros), l'existence et la diversité des appuis financiers montrent que l'impulsion donnée par les deux enseignantes a disposé d'un soutien et d'une valorisation dans les dispositifs institutionnels dédiés à l'innovation pédagogique universitaire depuis quelques années. Un premier financement de l'IUT2 de Grenoble a permis de créer un fonds au centre de documentation portant sur la pédagogie universitaire, qui a constitué le fondement théorique de Lancée. Un second financement de l'IUT2 et Erasmus a financé pour deux enseignantes un voyage de 5 jours à l'université de Turku-AMK, l'une des sources d'inspiration de Lancée. Le troisième financement obtenu auprès de Promising a permis de préparer et animer deux ateliers créatifs mobilisant l'ensemble des enseignants du département Information-Communication afin d'élaborer collectivement le contenu et les objectifs du futur projet Lancée⁵.

Les axes de Lancée ont été définis à cette occasion : les pédagogies actives (propres à la culture des IUT mais qui gagnaient à s'affirmer) et l'évolution de la posture de l'enseignant-sachant vers un coach-accompagnateur au service des apprentissages des étudiants. Ces deux axes mettaient en œuvre les préoccupations relationnelles exprimées lors du premier atelier créatif. Ces ateliers créatifs ont également amorcé une culture commune du travail collaboratif et des pédagogies actives au sein du département IC, qui a été entretenue tout au long du projet Lancée. Le quatrième financement mobilisé était issu des relations internationales de l'université et s'appuyait sur un partenariat historique de l'IUT2 avec l'université finlandaise Turku-AMK. Une enseignante finlandaise régulièrement invitée et ayant une activité reconnue dans le transfert international de compétences en pédagogie universitaire a été sollicitée. Lors de son séjour, plusieurs éléments clés du projet ont été établis : nécessité d'un diagnostic de la pédagogie au départ du projet, grandes étapes temporelles et jalons méthodologiques incluant la mise en place d'un modèle pédagogique théorique, stratégie d'essaimage, nom du projet. Cette expertise internationale a été déterminante pour conforter la légitimité du projet Lancée et susciter l'intérêt de collègues au-delà du binôme initial qui s'est, dès lors, reconfiguré en équipe-projet ouvrant la voie à une projection à l'échelle du département.

Ainsi avec l'appui de la direction du département et de l'équipe pédagogique en réunion plénière l'intéressement des acteurs a pris un caractère officiel. Sous réserve d'un engagement préalable, le dispositif de l>IDEX permettait la demande d'heures

⁵ Les ateliers de mars et juin 2018 ont produit 105 idées, dont 15 idées majeures issues de l'intelligence collective intégrées au projet Lancée lors de sa demande de financement.

complémentaires pour chaque enseignant s'engageant dans la transformation pédagogique d'un cours. Avec l'approbation quasi unanime de l'équipe s'amorçait déjà pour l'intéressement des acteurs un appui sur la structure institutionnelle du département et sur ses manifestations officielles dans l'espace-temps de l'équipe (les réunions d'enseignants en poste).

Parmi les acteurs de la traduction, le *primum movens* (celui par qui l'action est initiée) est un ensemble d'individus qui mettent à disposition des dispositifs de formation et de financement. Le *primum movens* initial a consolidé son impulsion avec deux collègues supplémentaires qui vont composer le noyau du projet IDEX de son début à sa fin : un enseignant de l'équipe du département a construit le cadre théorique du projet à partir du fonds documentaire acquis, et l'enseignante professeure invitée a partagé son expérience et sa méthodologie de pilotage de projet. Ces deux individus supplémentaires intégrés au *primum movens* ont apporté ainsi un ancrage théorique et une projection temporelle à Lancée. Un peu plus d'un an après le premier atelier créatif, un financement conséquent a été attribué par l'IDEX grenoblois au projet Lancée pour 2 ans. Cette attribution a engagé l'étape d'intéressement et d'enrôlement des acteurs.

1.2. L'intéressement et l'enrôlement des acteurs

Dans le modèle de la sociologie de la traduction, l'intéressement se définit comme l'ensemble des actions par lesquelles le traducteur « s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle définit par sa problématisation » (Callon, 1986, p. 185). L'enrôlement est en quelque sorte un degré supplémentaire d'investissement, un « mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte » (Callon, 1986, p. 189). Ici, il est montré que l'équipe-projet mais aussi le projet lui-même opèrent cette intégration des acteurs : participation des enseignants et des étudiants, recrutements de personnels et prestataires, collaboration des services administratifs.

Les enseignants du département IC ont été mobilisés sur la base du volontariat dès les deux ateliers créatifs de montage, puis pour des formations et ateliers collaboratifs durant le projet. L'adhésion libre au projet, par l'intérêt qu'il a suscité et le sens que les enseignants lui ont donné, était une dimension présente tout au long de Lancée, même si la pression sociale et l'incitation financière à la transformation des cours ont aussi, sans doute, participé à l'intéressement de certains volontaires. À compter du début de son financement, l'insertion de Lancée dans l'emploi du temps officiel de l'équipe du département Info-Com a témoigné de la dimension organisationnelle de l'enrôlement des acteurs : Lancée y apparaissait à travers des formations collectives (à des méthodes pédagogiques telles que l'apprentissage par problème – APP ou les « ateliers tournants »), des séances de coaching animées par des formateurs externes, et des ateliers dédiés à l'approche par compétences de l'IUT2 animés par la direction et le Centre des Compétences et des Métiers de l'IUT2. L'emploi du temps de l'équipe

Info-Com a gonflé significativement. D'ailleurs, un calendrier et un document « boussole » ont été diffusés et affichés dans la salle commune de la photocopieuse, pour permettre aux enseignants d'avoir une vue d'ensemble des événements. Ces derniers restaient des propositions auxquelles les enseignants pouvaient choisir de ne pas répondre.

L'analyse des entretiens menés a montré *a posteriori* que parmi les nouveaux titulaires et vacataires, Lancée s'est présenté comme une opportunité de formation à saisir pour pallier les difficultés – et parfois à la violence des débuts dans l'enseignement. Il s'agissait pour eux de construire leurs nouveaux cours en étant accompagnés individuellement par une conseillère pédagogique, et de découvrir des outils ou méthodes pédagogiques existantes qui pouvaient les aider à mener à bien leurs missions. Les formations collectives étaient perçues également comme une occasion de découvrir ou mieux connaître les autres enseignants et de s'intégrer à l'équipe. Pour celles et ceux qui avaient déjà quelques années d'ancienneté, l'intérêt à remodeler des cours qu'ils estimaient déjà « bien rodés » était moindre. S'ils n'escomptaient pas particulièrement de « grands bouleversements pédagogiques », les collègues étaient néanmoins curieux de découvrir de nouvelles techniques, imaginer des possibilités d'améliorations éventuelles de leurs cours, et échanger sur leurs pratiques : « *je n'ai jamais su si je faisais bien ou pas* ». Il s'agissait « *d'avoir d'autres perspectives pour ne pas toujours étudier les mêmes cours avec les mêmes formules... élargir un peu son horizon* », « *sortir de son quotidien de travail* »... Pour certains, la dimension collective des échanges a motivé leur participation : « *la volonté de repartir sur un projet commun* » après les crises successives qu'a connu le département, ou l'envie de « *recréer du lien avec l'équipe* ».

Les statuts et la division du travail ont pesé dans l'investissement des enseignants : malgré un intérêt prononcé pour les questionnements pédagogiques et les besoins exprimés en formation, les enseignants contractuels n'ont participé que dans de rares occasions aux formations proposées. La précarité de leurs statuts, le cumul considérable d'heures de cours avec des contenus nouveaux créaient chez eux un sentiment d'urgence ou un manque de disponibilité difficilement conciliable avec une participation aux formations. De même, le manque de visibilité sur leur engagement à long terme dans le département et donc dans les cours potentiellement investis en temps pour la transformation pédagogique était un facteur discriminant supplémentaire. Chez les vacataires « professionnels du milieu enseigné », la possibilité de reproduire le même cours d'une année sur l'autre est plus élevée. En ce qui les concerne, c'est davantage le sentiment de ne pas être dans leur domaine d'expertise lors des enseignements qui les a incités à participer aux formations et accompagnements sur leur temps personnel.

Quelques réticences au projet Lancée ont été exprimées, notamment parmi les titulaires : la première était liée au vocabulaire employé, avec la notion clivante d'« innovation ». Des inquiétudes étaient mentionnées dans ce sens : dimension un peu normative du projet, impression « *qu'on prend une ardoise, on efface et on*

recommence avec d'autres modalités parce que maintenant il faut faire comme ci et comme ça ». La crainte que Lancée entre en tension avec une liberté pédagogique chère à certains a été également manifestée : « *[ce projet], ça permet d'une certaine façon à des gens extérieurs de s'immiscer dans ton contenu pédagogique et dans ta façon d'enseigner* ». Des enseignants étaient par ailleurs sceptiques sur l'autonomie des étudiants que laissaient imaginer certaines pédagogies actives : cette dimension entraînait en contradiction avec leur vision des savoirs à transmettre et leur semblait incompatible avec les cours qu'ils devaient donner. Enfin, ce projet impliquait une certaine « remise à plat » des pratiques professionnelles qui était loin d'être évidente et souhaitée par tous dans une même mesure. Au final, malgré ces réticences, une grande majorité de l'équipe titulaire s'est investie dans Lancée, avec un engouement plus ou moins marqué et fluctuant selon les étapes du projet et les formations proposées. Mais il est notable que les normes et représentations de l'enseignement et de la liberté d'enseigner ont été très présentes durant le projet, en soubassement de l'intéressement ou des réticences des acteurs humains à leur intéressement.

L'intéressement des étudiants est intervenu une fois les transformations pédagogiques effectuées. Les étudiants ont découvert notamment une nouvelle méthode pédagogique qui a fait l'objet d'une formation spécifique pour l'équipe : l'Apprentissage Par Problème (APP)⁶. Dans de nombreux enseignements, les étudiants se sont retrouvés « acteurs de leur apprentissage » : ils ont reçu des consignes, des livrets d'instructions à suivre, leur permettant de chercher des réponses par eux-mêmes. Ils devaient mener à bien des projets en groupe, effectuer des recherches en dehors des cours ou préparer ceux-ci en amont, se réunir, se coordonner en équipe, dans un emploi du temps déjà dense. Dans les premiers retours faits par les étudiants, l'augmentation de la charge de travail a régulièrement été mentionnée. De même, le sentiment d'être laissé en trop grande autonomie a été évoqué. À travers les retours des étudiants, les modalités d'évaluations ont aussi été interpellées : les travaux de groupe ont posé le problème de la reconnaissance des efforts fournis par chacun, au-delà du résultat final. Des systèmes de notation adaptés aux méthodes mises en place ont alors été discutés, afin de pallier le sentiment d'injustice exprimé par certains étudiants.

L'intéressement et parfois l'enrôlement des personnels administratifs au niveau du département a également été effectif : réservations de salles, relais pour les commandes de matériel de créativité, inscriptions dans l'emploi du temps institutionnel. Un phénomène illustre l'importance de la dimension matérielle de l'innovation : en un an, une trentaine de rouleaux de paperboard ont dû être commandés à la demande des enseignants, alors que ce matériel n'était pas utilisé auparavant. De manière détournée, ces changements soudains advenus dans l'utilisation du matériel et les réservations de salles laissaient entrevoir une modification dans les modalités pédagogiques à l'œuvre au sein du département. Le matériel technique, le mobilier, les salles de cours, les

⁶ La majorité des enseignants titulaires (de 10 à 13 participants sur 17 titulaires) suivent l'intégralité des séances APP.

emplois du temps – jusqu'ici adaptés aux modalités classiques, se sont vus remis en question pour correspondre au courant des « pédagogies actives » promu à travers le dispositif Lancée.

Le projet Lancée est devenu incontournable parce qu'il avait des moyens, et existait dans différentes sphères. Les conditions d'existence du projet – à travers une multitude d'actants humains et non humains – a contraint les enseignants à le prendre en considération et à l'intégrer dans leur agenda quotidien, même si certains enseignants y étaient réticents. L'appui de la direction du département IC qui inscrivait les activités du projet dans le calendrier officiel, ainsi que l'attribution d'un espace de travail dédié au projet (un bureau pour ses trois salariés) ont été des manifestations du caractère incontournable que prenait Lancée. En effet, le projet a recruté trois salariés (une conseillère pédagogique, un alternant en communication et une analyste en sciences humaines et sociales) et des prestataires (formateurs/trices et accompagnatrices-conseil), acteurs qui ont été de fait enrôlés par leurs missions professionnelles. Le site web produit par l'alternant a également fait exister le projet à l'extérieur du département IC. Par ailleurs, les recrutements et la gestion budgétaire du projet ont entraîné l'intéressement des personnels administratifs de différentes instances : ceux de l'IUT, bénéficiaire du projet, mais aussi les personnels des services de la tutelle UGA, notamment la cellule pédagogique de l'UGA qui a participé aux recrutements. Ainsi l'ensemble des dispositifs socio-techniques qui permettaient et structuraient le projet (services administratifs impliqués, espaces de travail obtenus, productions de communication du projet Lancée) ont légitimé le projet à un autre niveau que les individus porteurs. L'intéressement et l'enrôlement des acteurs s'est joué également au niveau institutionnel, lorsque Lancée a suscité une collaboration avec les services dédiés à la professionnalisation des étudiants de l'IUT (le Centre des Compétences et des Métiers-CCM), alors en charge du déploiement de l'APC à l'IUT, et qui a donné lieu à l'une des controverses du projet.

2. Maintenir le processus de changement grâce à son adaptabilité

Cette deuxième partie évoque la dernière étape de la traduction, celle de la mobilisation. En se référant aux conceptions de la TAR, elle désigne l'alliance des acteurs autour de consensus négociés qui permettent au réseau de fonctionner et de se consolider (Callon, 1986, pp. 198-199). Ici, la mobilisation est questionnée au regard des controverses rencontrées par le réseau d'acteurs réunis au sein du projet Lancée. Les controverses font référence à l'ensemble des actions qui font dissidence (Callon, 1986, p. 199). L'objectif est de dévoiler les épreuves auxquelles a été confronté le collectif afin d'aborder les négociations et les déplacements qui en ont résulté. Trois controverses sont analysées : l'appropriation de l'approche par compétences

portée par la direction de l'IUT2, les ateliers coaching et les doutes des enseignants provoqués par les premières expérimentations auprès des étudiants.

2.1. La première controverse : le lien avec la démarche compétence de l'IUT2

Comme tout projet de changement, Lancée ne pouvait espérer progresser qu'en obtenant l'appui de la direction de l'établissement. Symétriquement, la direction de l'IUT2 était engagée de longue date dans des actions visant à inscrire la spécificité pédagogique des IUT au service d'une professionnalisation des étudiants devenue un enjeu pour toute l'université (doublé d'une injonction ministérielle). Dès lors, il était logique de raisonner en termes d'alliance et d'intérêt mutuel à développer et de soutenir des projets d'innovations pédagogiques valorisant pour les deux parties. La TAR permet de montrer qu'il existe toujours un certain degré d'incertitude quant aux résultats attendus à partir d'une analyse des stratégies d'acteurs. Ici, le point inattendu qui se révélera l'objet d'une controverse assez sourde mais puissante réside dans l'acceptation et les représentations associées à la 'démarche compétence'. Sans pouvoir développer dans la présente contribution l'ensemble des controverses académiques et professionnelles, soulignons un écart d'énoncé entre deux visions en présence.

L'IUT2 a engagé depuis plusieurs années un programme de développement des compétences des étudiants et de valorisation des compétences acquises auprès des futurs employeurs via un portfolio numérique. L'appui d'importants financements nationaux, d'un partenariat international et d'experts reconnus du domaine (Le Boterf, 2018) confère à cet acteur-réseau institutionnel un haut degré de légitimité. De son côté, le collectif Lancée a souhaité répondre à une échelle plus modeste aux attentes d'étudiants en quête de pédagogie qui leur permette de mobiliser activement les diverses compétences académiques et professionnelles visées dans les différents cours. Schématiquement, la démarche de l'institution est fortement orientée vers l'identification de compétences correspondant à des métiers bien identifiés, lisibles selon une nomenclature familière aux employeurs (savoir, savoir-faire, savoir-être ... complété par la vision plus dynamique d'un « savoir-agir » compétent développée par Guy Le Boterf). Cette vision s'actualisait dans la construction de « fiches-métiers » dont la trame visait à relier des activités-types propres au métier visé et des compétences professionnelles. Elle devait se propager par une communication auprès des enseignants de ce travail, réalisée sous forme « d'assemblées générales » en présence de la direction de l'IUT et par le service d'appui à la professionnalisation. Dans un premier temps, les implications pédagogiques de cette approche par compétences orchestrée par la direction étaient peu claires pour les équipes pédagogiques. En Info-Com, ces assemblées générales étaient plus ou moins vécues par l'équipe comme la réception d'informations « descendantes » qui demeuraient assez loin de leur quotidien avec les étudiants. La vision de l'équipe pédagogique était, quant à elle, davantage inspirée par une vision universaliste orientée vers le

développement didactique des différentes aptitudes des étudiants. Cette orientation trouvait sa traduction dans toute une ingénierie d'accompagnement permettant aux enseignants de vérifier la mobilisation de ressources dans des activités pédagogiques sortant du cadre de la transmission traditionnelle des connaissances. Une conseillère pédagogique spécialiste de ces méthodes a été recrutée par Lancée pour accompagner les enseignants à partir d'ateliers collectifs et de suivis individuels outillés de nombreux artefacts issus de son expérience antérieure (essentiellement des documents favorisant la scénarisation de cours articulée à des compétences pré-identifiées).

De nombreuses réunions ont été organisées par les deux acteurs-réseaux pour promouvoir leurs approches respectives, non sans laisser de nombreux participants dans un certain malaise compte tenu des représentations implicites sous-tendant des interprétations divergentes, mais non totalement incompatibles entre les deux parties. Une tierce personne a été recrutée par l'IUT2 et un consortium associé (au sein d'un projet financé pour la formation tout au long de la vie) simultanément au projet Lancée, et mise à disposition du Centre des compétences et des métiers (actant important du projet institutionnel) et du projet Lancée avec l'espoir qu'elle pourrait établir le lien entre les visions divergentes. Son intervention comme « traductrice » s'est révélée être un échec et la personne a été réaffectée ailleurs.

La traduction entre les deux conceptions a finalement pu être opérée – bon gré mal gré pourrait-on dire – à l'occasion de la concrétisation d'une réforme longtemps différée et soudainement décidée au niveau politique pour une mise en œuvre dès la rentrée 2021. L'approche par compétences imposée par le ministère de tutelle au sein du nouveau diplôme du BUT (bachelor universitaire de technologie), et relayée par l'association nationale des IUT, met en place au plan national la traduction de l'approche de Jacques Tardif qui n'est pas centrée sur les métiers, mais sur la capacité d'adaptation des étudiants à des situations professionnelles complexes – et donc potentiellement en mutation (Poumay, Tardif et Georges, 2017). Les modalités pédagogiques sont reliées aux compétences : l'approche par les pédagogies actives est affirmée, et la posture pédagogique des enseignants prise en compte. C'est en quelque sorte une traduction de la controverse « par le haut », qui articule une approche par compétence cohérente avec les mises en œuvre pédagogiques portées par Lancée.

Au moment où la réforme est en cours de déploiement, les enseignants n'adhèrent pas tous à la conception institutionnelle dominante, ils y sont directement confrontés car la réforme du diplôme impose aux enseignants d'opérationnaliser dans les maquettes de formation l'approche compétences. La nécessité de traduire les cursus en « référentiels de compétences » affecte directement la conception des formations et des enseignements. Dès lors, le travail d'écriture des nouvelles maquettes de formations force la traduction entre les visions. De ce contexte, émerge une nouvelle perspective de rapprochement entre le projet Lancée et la direction de l'IUT2. Des solutions très concrètes sont envisagées pour accompagner cette appropriation de l'approche compétences et finalement une partie des ressources du projet Lancée est mutualisée avec l'IUT2 pour répondre aux besoins de la réforme.

2.2. La deuxième controverse : le refus des ateliers coaching

Lors du montage du projet Lancée, les ateliers de coaching ont été programmés dans le but d'accompagner l'équipe pédagogique aux changements induits par le passage aux pédagogies actives, qui nécessitent de recentrer la posture de l'enseignant sur l'apprentissage des étudiants plutôt que vers la transmission de savoirs. Les porteurs du projet ont fait l'hypothèse que l'intervention de coachs apporterait une aide précieuse pour fédérer l'équipe pédagogique de sorte qu'elle traverserait ces changements sereinement : ces ateliers devaient faciliter la prise en charge de la dimension relationnelle entre enseignants et étudiants et entre enseignants. Les porteurs du projet étaient persuadés de l'importance de cet accompagnement au point que les ateliers de coaching ont initialement été conçus comme le fil conducteur dès l'atelier inaugural de Lancée. Pour les deux coachs sélectionnés, la première séance était l'occasion de se concentrer sur la reformulation et l'appropriation collective des enjeux du projet. Elles ont proposé une série d'animations basées sur une introspection collective des représentations, des valeurs et des pratiques pédagogiques.

Cette première séance n'a pas eu l'effet escompté. Au contraire, elle a été très mal reçue par le collectif Lancée, y compris par les porteurs du projet. Elle s'est déroulée dans un climat tendu. Plusieurs enseignants ont quitté la séance avant la fin et les autres ont partagé leur désarroi de façon informelle les jours suivants. Elle a souvent été vécue comme une perte de temps. Dans les entretiens, les participants évoquaient un malaise individuel et collectif éprouvé au cours de cette expérience au point qu'elle est même décriée avec virulence par plusieurs d'entre eux : « *J'ai trouvé ça vraiment lamentable ! Ce n'est pas forcément les personnes qui étaient en cause, mais je n'ai pas trouvé que c'était pertinent* » (enseignant titulaire). Malgré la remobilisation de l'équipe et des deux coachs pour réajuster le contenu et la méthode pour la deuxième séance, l'expérience n'a pas été probante et les premières impressions négatives ont persisté. Ce démarrage a été très préoccupant pour l'équipe Lancée conscient du risque d'une désertion et d'une démobilisation potentielle de leurs collègues.

Avec le recul et l'analyse des entretiens, plusieurs raisons expliquent cet échec des ateliers de coaching. Les premières séances se sont inscrites dans un dynamique relationnelle encore fébrile au sein du collectif Lancée naissant. Pour la première fois, les enseignants se réunissaient en dehors des réunions habituelles du département, formelles et à vocation organisationnelle ou en dehors des rapports informels qu'ils entretiennent entre eux dans les bureaux, les couloirs ou encore la salle de repas. Dans ce cadre relationnel, les méthodes du coaching ont été ressenties comme trop intrusives : « *on doit se dire des trucs personnels [...] on n'a pas envie de dire des trucs personnels à n'importe qui [...] c'était complètement décalé par rapport à ce qu'on fait et à notre manière d'être* » (enseignant titulaire). Le coaching a déstabilisé le collectif dans ses habitudes relationnelles à un moment où la plupart des enseignants commençaient tout juste à remettre en question leurs méthodes pédagogiques. Dans la forme, les coachs poussaient le collectif à se poser des questions sans pourtant apporter

des réponses, ce qui le déstabilisait encore davantage. L'intérêt de cette posture n'a pas été suffisamment expliqué par les coachs aux participants pour qu'ils s'investissent dans cette direction et adhèrent aux propositions de ces ateliers. Certains membres l'ont même vécu comme une injonction : « *On est partant pour faire plein de choses si on considère que cela peut avoir un sens, si cela nous apporte quelque chose, si on comprend pourquoi on le fait, mais pas parce qu'on nous dit de le faire* » (enseignant titulaire). Dans le fond, les contenus abordés par les coachs sont également apparus en décalage avec les attentes des enseignants. Ces derniers étaient en recherche de solutions – outils et méthodes – très concrètes à utiliser directement dans leurs cours. Si certains étaient prêts à découvrir le coaching à des fins pédagogiques, le contenu des premières séances, trop axé sur le questionnement du collectif Lancée autour d'objectifs communs à atteindre vis-à-vis des pratiques pédagogiques, n'a pas répondu à ces attentes concrètes des enseignants. Au contraire, il a mis en évidence les difficultés de l'équipe à communiquer et à s'entendre sur une vision collective des pratiques pédagogiques. Les méthodes et les contenus mobilisés par les coachs n'ont pas réussi à dépasser ces divisions et à renforcer le collectif Lancée. Si l'intéressement des acteurs avait abouti à la création du collectif Lancée, la controverse des deux ateliers coaching l'a considérablement fragilisé.

Soucieux de ne pas perdre la dynamique collective initiée par Lancée, l'équipe du projet a alors pris conscience qu'il fallait accorder une attention plus poussée et plus fine aux attentes et aux ressentis des enseignants. Pour remplir cet objectif, des fiches d'évaluation des ateliers à destination des formateurs et des participants ont été élaborées. Elles ont été systématiquement utilisées dès la deuxième séance de coaching et pour l'ensemble des autres formations. En se référant à la TAR, ces artefacts ont contribué à opérer une traduction dessinant un consensus collectif, celui d'une adhésion majoritaire aux formations proposées. Les résultats de ces fiches ont été très nets et ont permis de prendre des décisions sur la poursuite du projet. Par exemple, l'équipe Lancée a mis fin aux ateliers coaching. Cet arrêt n'a pas été facile dans la mesure où ces derniers avaient été conçus comme le fil rouge du projet. Cependant, cette annonce brutale et la mise en place des fiches d'évaluation ont eu le mérite de re-mobiliser le collectif qui s'est alors senti écouté.

En parallèle, les fiches évaluatives attestaient de l'engouement pour la formation à l'apprentissage par problèmes (APP), qui est devenu le fil directeur des activités collectives. D'une part, cette formation a fait l'unanimité en répondant aux attentes très concrètes des enseignants, c'est-à-dire trouver des idées pratiques applicables directement dans leurs cours. D'autre part, elle a également trouvé sa légitimité par le fait qu'elle était donnée par des enseignants-chercheurs expérimentés, qui utilisaient l'APP collectivement dans leur propre département. En dépit d'une appartenance à des champs disciplinaires différents, une forte proximité au niveau des préoccupations pédagogiques existait entre les formateurs et les enseignants du collectif Lancée. À partir de cette adhésion commune, les formateurs en APP ont été en mesure d'opérer une nouvelle traduction, celle de faciliter la communication et surtout de faire en sorte

qu'émerge un consensus sur la nécessité d'investir et d'expérimenter collectivement les pédagogies actives, ce que les coachs n'étaient pas parvenues à faire car trop éloignées de la culture professionnelle de l'enseignement supérieur.

Cependant, rétrospectivement, plusieurs membres de l'équipe Lancée estimaient que le coaching aurait pu être utile s'il était intervenu plus tard dans le projet, notamment quand le collectif a été confronté à une autre controverse liée la difficulté à changer de posture dans le cadre de l'expérimentation de l'APP. À ce moment, il aurait pu sans doute faire sens en répondant aux nouveaux besoins des enseignants déjà engagés dans l'expérimentation.

2.3. La troisième controverse : trouver sa posture auprès des étudiants

La formation APP a été suivie par la majorité des enseignants titulaires – treize sur dix-sept enseignants. La rentrée universitaire suivant la formation, neuf enseignants ont testé l'APP, auprès des étudiants. Puis, quatre ateliers supplémentaires ont été programmés avec les mêmes formateurs afin d'initier une « communauté de pratique ». L'objectif était de pérenniser dans le temps les échanges pédagogiques au sein du département. Avec leur accord négocié en amont, il était alors demandé aux neuf enseignants engagés dans le test des nouveaux cours en format APP de partager leurs expériences en petits sous-groupes auprès de leurs collègues pas encore investis dans des transformations pédagogiques.

Les échanges se sont cristallisés sur les difficultés et les questionnements suscités par la mise en place récente des nouvelles pratiques pédagogiques : le rôle, le statut et l'identité professionnelle de l'enseignant ou encore les difficultés techniques engendrées par des salles inadaptées. Finalement, les interrogations se sont focalisées sur la posture à adopter dans le format APP. Certains ont exprimé la sensation de s'ennuyer pendant que les étudiants travaillaient en autonomie, de ne plus être utiles. *A contrario*, certains avaient le sentiment d'intervenir trop souvent auprès des étudiants sans leur laisser suffisamment d'autonomie pour trouver des solutions ou mûrir leur réflexion. Ce verbatim illustre bien l'essor de la controverse : « *En fait, j'ai eu des doutes quand on a eu la formation collective en APP, parce que là j'ai entendu ma collègue qui disait qu'elle, elle s'embêtait et qu'on ne la sollicitait pas alors que moi je ressentais, j'avais l'impression d'être hyperactif, de passer d'un endroit à un autre, d'un groupe à l'autre, de m'impliquer vraiment pour les accompagner. Et du coup là, j'ai pris conscience, je me suis dit mince, peut-être que t'as pas la bonne posture. Ça m'a remis le doute* » (Enseignant titulaire). Le bouleversement de leur posture, aussi bien physique que symbolique, était devenu problématique pour la plupart des enseignants.

Cette controverse a été fortement accentuée par la réaction des étudiants, qui ont réagi vivement aux nouvelles modalités de cours. Si certains d'entre eux y ont adhéré complètement, une autre partie s'y est opposée fermement. Plusieurs raisons

sont évoquées : une charge de travail trop importante, des cours pas suffisamment structurés – « *dans l'APP et en fait j'étais un peu perdue, je savais pas où aller* » (étudiante) –, une place trop importante accordée aux savoir-faire au détriment de la théorie – « *Ce que j'aurais aimé c'est d'avoir un petit cours théorique d'une heure qui nous dise vraiment les bases des bases par exemple et qu'après on puisse avoir un APP* » (étudiant) –, trop d'autonomie dans l'apprentissage et la compréhension du cours – « *ce qui est remonté au dernier conseil de département [...], y en a beaucoup d'étudiants qui disent ok, c'est intéressant, mais on voit pas trop notre bénéfice, ça nous fait travailler plus, en gros et que fait l'enseignant ? !* » « *nous on en a quand même besoin, les profs, ils sont là pour nous donner des cours avec des plans qui nous évitent justement de nous perdre* » (propos rapportés des étudiants lors d'un conseil du département) –, les modalités d'évaluation trop axées sur le travail de groupe sans prendre en compte l'investissement et les acquis individuels – « *nous on sait que dans un groupe, y a toujours quelqu'un qui a beaucoup plus travaillé que quelqu'un d'autre* » (étudiant). Ces critiques acerbes se sont exprimées dans plusieurs espaces communicationnels, dans les cours auprès des enseignants, dans les réunions bilans auprès des responsables de formation et dans le conseil de département par l'entremise des délégués auprès des enseignants élus et de la direction. À travers leurs remarques, les étudiants ont renforcé les doutes exprimés par les enseignants peu assurés dans leurs nouvelles pratiques pédagogiques.

À ce moment précis, le collectif Lancée aurait pu s'affaiblir face à ces difficultés. Néanmoins, les formateurs se sont mobilisés en concertation avec l'équipe Lancée pour réajuster le contenu des ateliers suivants afin de répondre aux doutes des enseignants. La problématique de la posture a été travaillée collectivement sous la forme de petits ateliers pendant lesquels les formateurs ré-endossaient leur rôle d'experts. Ils partageaient leur expérience, ils donnaient des conseils, ils guidaient et apportaient des outils. Ils ont assuré aux enseignants que les réactions des étudiants et le tâtonnement des enseignants étaient très courants dans ces transformations pédagogiques. En complément, les formateurs ont proposé d'inaugurer une nouvelle forme d'apprentissage entre pairs, l'observation mutuelle de cours. L'objectif était d'observer chacun à son tour son pair en train d'enseigner afin de comparer ses postures avec les siennes et d'entamer un dialogue constructif sur le rôle et le positionnement de l'enseignant en cours. Pour inaugurer ces observations mutuelles dans le département et pour bien expliquer le cadre éthique à respecter, les formateurs ont proposé de commencer par venir observer leur propre cours en APP. Six enseignants se sont saisis de cette opportunité. Si le deuxième atelier avait déjà permis pour certains enseignants d'être assurés dans leur posture, l'observation des formateurs en cours a clôt la controverse en permettant de traduire les doutes des hésitants en convictions assurées comme le montre ce verbatim : « *cela m'a énormément rassuré ; tu te dis que pour eux cela fait des années qu'ils font ça et en gros c'est toujours le même bordel ! Ce que j'ai vécu, au final c'est ce qu'ils font aussi. Ils ont quelques techniques et savoir-faire que je n'ai pas encore, mais en gros ce qu'on a fait... on est dans le vrai et*

pas complètement à côté de la plaque ! » (enseignant titulaire). Le deuxième atelier de la formation APP et les observations des cours des formateurs ont fonctionné comme traduction pour dépasser cette controverse et convaincre les enseignants dans les nouvelles postures adoptées par le changement de pédagogie.

Pour autant, si les observations des cours des formateurs ont fonctionné pour quelques enseignants, aucun n'a mis en place par la suite cette pratique avec l'un des collègues du département. L'observation mutuelle de cours comme dispositif fédérateur d'une communauté de pratique entre pairs n'a pas fonctionné. En effet, ouvrir l'espace de son cours à d'autres collègues demeure encore très difficile, car la crainte d'être mal jugé reste forte. Un lien de confiance solide et authentique semble être déterminant pour que des enseignants s'engagent dans une telle dynamique ce qui n'était pas encore le cas à l'issue du projet Lancée : « *Pour des observations mutuelles, je ne choisirai pas n'importe qui. Je pense qu'on s'évalue entre nous quand même la plupart du temps. Entre collègues, il y a un jugement. C'est ça qui est difficile d'accepter. Mais après maintenant je prends de plus en plus de recul et je me dis... je pense aussi le fait d'aller voir quelqu'un d'autre je me suis senti rassuré et donc là je peux accepter qu'on vienne me voir. Mais il faut des éléments de confiance* » (enseignant titulaire).

Le projet a démarré à un moment où le climat dans l'équipe n'était pas bon : le dialogue pédagogique était réduit au strict nécessaire suite à des conflits relationnels forts au sein de l'équipe. De plus, certains collègues étaient clairement réfractaires à la « mode » des techniques dites créatives ou de pédagogies actives (les séances « post it » ne valent pas un cours de transmission...) ; d'autres collègues jugeaient le projet attractif sur le fond mais beaucoup trop chronophage. Malgré ces freins, le projet a pris une ampleur incontournable au sein de l'équipe, qui a en majorité participé aux activités. Cette mise en regard des freins et des résultats montrent que les controverses soulevées par le processus de changement ont été – au moins en partie – surmontées.

3. Conclusion et perspectives

L'impulsion par le *primum movens* puis l'intéressement et l'enrôlement des acteurs a instauré un processus de changement soutenu par un contexte institutionnel favorable. Ce processus a été poursuivi grâce à l'adaptabilité du projet qui s'est déroulé sur trois ans (y compris l'année de montage).

Lancée a permis une véritable réflexion sur les pédagogies au sein du département et les échanges ont été renouvelés dans l'équipe, recréant du collectif dans une équipe initialement fragilisée par des conflits. La pédagogie n'est plus une boîte noire individuelle, mais s'est ouverte à la discussion collective. Du côté des étudiants, Lancée a remis les apprenants au cœur des discussions, permettant une meilleure prise en compte de leurs ressentis et prises de parole. À ce titre, Lancée peut se prévaloir de l'obtention de résultats quantitatifs concrets : 63 cours ont été transformés, soit 100h de formation au total ; 24 enseignants se sont engagés dans la transformation de leurs

cours, dont plusieurs vacataires ; 220 étudiants ont expérimenté ces transformations pédagogiques.

Les controverses traversées par le projet et les adaptations qui ont suivi, ont permis de prendre en compte la réalité de ses acteurs humains au niveau du département information-communication. À un niveau institutionnel, la traduction a permis à Lancée de prendre sa place dans l'IUT2 et de faire accepter le processus de changement.

Ce sont la souplesse et les réorientations appliquées par l'équipe-projet qui ont permis à Lancée de s'inscrire dans une dynamique élargie, de se pérenniser et d'ouvrir de nouvelles perspectives. Une réforme nationale du diplôme délivré par les IUT ouvre une nouvelle problématisation dans laquelle Lancée prend sa place et qui semble suivre le même processus que celui analysé dans cet article. En effet, Lancée a été prolongé et s'est positionné comme *primum movens* pour concevoir et déployer une aide aux équipes pédagogiques pour la mise en place de la réforme du Diplôme Universitaire de Technologie devenant le Bachelor Universitaire de Technologie. Les outils et activités proposés par Lancée sont désormais ouverts à l'ensemble de l'IUT2, élargissant l'enrôlement à d'autres départements.

Dans cette dynamique de changement, le basculement au « tout numérique » ou à l'hybride dû aux restrictions sanitaires imposées par la pandémie COVID19 a suspendu la mise en œuvre des méthodes de pédagogie active développées pour un contexte d'enseignement en présentiel. La digitalisation forcée des enseignements paraît engager une nouvelle controverse dont on ne connaît ni l'ampleur, ni l'issue, ni les conséquences pour les processus de changements institutionnels et pédagogiques engagés par les acteurs.

Références

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1988). À quoi tient le succès des innovations, *Annales des Mines*, 4-17. URL : <https://www.annales.org/gc/1988/gc-11-06-88/article-gc-juin-1988.pdf>
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris, France : Presses de l'École des Mines. Doi : 10.4000/books.pressesmines.1181
- Amblard, H., Bernoux, Ph., Hererros, G. et Livian, Y-F. (1995/ed.2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, France : Seuil.
- Association international de pédagogie universitaire (2020). *Les passeurs de la Pédagogie Universitaire dans les projets de transformation pédagogique*, Actes des journées d'études AIPU Section France, 5-6 nov. 2020, Toulouse, France, URL : https://aipufrance20.sciencesconf.org/data/pages/book_aipufrance20_frV2.pdf

- Bédard, D. et Béchar, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bougnoux, D. (1993). *Textes essentiels. Sciences de l'information et de la communication*. Paris, France : Éditions Larousse.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1992). Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irrésistible montée des réseaux technico-économiques. Dans Centre de sociologie de l'innovation (Eds.), *Ces réseaux que la raison ignore* (pp. 53-78). Coll. Logiques sociales. Paris, France : L'Harmattan.
- Collin, P.-M., Livian, Y.-F. et Thivant, E. (2016). Michel Callon et Bruno Latour. La théorie de l'acteur-réseau. Dans T. Burger-Helchmen, C. Hussler et P. Cohendet, *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité* (pp. 157-178). Caen, France : EMS Éditions. Doi : <https://doi.org/10.3917/ems.burge.2016.01.0157>
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Seuil.
- Larroche, V. (2014). Innovation organisationnelle dans la conception d'un diplôme universitaire professionnel dans le secteur de la communication digitale. *Les Cahiers du Résiproc*, 2, 53-74. Doi : <https://doi.org/10.14428/rcompro.vi2.333>
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Coll. Livres outils. Ressources humaines. Paris, France : Eyrolles.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Coll. Pédagogies en développement. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.