



HAL
open science

Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : repères pour un accompagnement des enseignants au changement

Maëlle Crosse

► To cite this version:

Maëlle Crosse. Analyse compréhensive du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : repères pour un accompagnement des enseignants au changement. Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2021. Français. NNT : 2021BOR30019 . tel-03657198

HAL Id: tel-03657198

<https://theses.hal.science/tel-03657198v1>

Submitted on 2 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN « SCIENCES DE L'INFORMATION
ET DE LA COMMUNICATION »

**Analyse compréhensive du processus
de transformation des pratiques
pédagogiques dans l'enseignement
supérieur**

Repères pour un accompagnement des enseignants au changement

Présentée et soutenue publiquement le 15 juillet 2021 par

Maëlle CROSSE

Sous la direction de Didier Paquelin

Membres du jury

Jean-François CERISIER, Professeur, Université de Poitiers.

Christelle LISON, Professeure, Université de Sherbrooke.

Nathalie PINÈDE, Maître de conférences HDR, Université Bordeaux Montaigne.

Caroline VERZAT, Professeure associée HDR, ESCP Business School Paris.

« Qu'importe en effet l'issue du chemin quand seul compte le chemin parcouru. On ne fait pas un voyage, le voyage nous fait et nous défait, il nous invente. »

(David Le Breton, *Éloge de la Marche*, 2000)

Remerciements

Guidée par un désir d'apprendre, tout au long de cette expérience doctorale, je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de thèse, Didier Paquelin, qui a su nourrir mes réflexions et mes questionnements, faisant de ce « voyage initiatique » en recherche une exploration passionnante. J'ai pu, grâce à lui, franchir les frontières posées par mes pré-supposés et explorer des mondes qui m'étaient jusqu'alors inconnus. Son accompagnement et son soutien – toujours présent bien qu'à distance – m'ont été particulièrement précieux pour mener à bien cette recherche. Je lui adresse toute ma reconnaissance pour m'avoir fait confiance et pour m'avoir mise en confiance, contribuant ainsi sans aucun doute au développement de mon pouvoir d'agir.

Je remercie également les membres de mon jury de thèse (Jean-François Cerisier, Christelle Lison, Nathalie Pinède et Caroline Verzat) qui ont accepté de participer à ma soutenance et à l'évaluation de cette recherche.

Je tiens à remercier ensuite tous les enseignants et les membres de la gouvernance qui ont accepté de répondre à mon enquête et/ou de participer à mes entretiens. Ma recherche est le fruit des perceptions et des expériences qu'ils ont bien voulu partager avec moi. J'ai une pensée particulière pour les collègues des équipes AMI qui ont accepté l'enregistrement de nos sessions de travail et qui ont accepté d'être mis à contribution à plusieurs reprises. Merci pour leur sympathie, leur bienveillance, et leur confiance. J'ai appris beaucoup à leurs côtés.

Mes pensées vont également à mes collègues du service de pédagogie pour leur écoute, leurs conseils, leur disponibilité et pour nos échanges chaleureux. Je voudrais remercier Franck en particulier, toujours prêt à me conseiller pour la mise en forme de mes supports et de mes figures, et toujours prêt à me dépanner lorsque les outils sont capricieux. J'adresse toute ma reconnaissance à Violaine pour le partage de ses savoirs et de ses réflexions et pour son soutien tout au long de cette expérience doctorale. Nos échanges ont contribué à mon cheminement et continuent de me faire cheminer.

Un grand merci à Céline pour son écoute, ses précieux conseils, sa bienveillance, qui m'apportent une certaine sérénité dans une période de doute et de remise en question. Mes remerciements vont aussi à la gouvernance de l'université qui a accepté la conduite de cette thèse ; à Thierry Toumine qui a réalisé les figures intégrées à la partie Discussion de cette étude et à Aude et Marion pour leurs relectures attentives.

Je voudrais remercier aussi toutes les personnes qui ont montré de l'intérêt pour ma recherche, notamment :

- Les membres de l'axe de recherche Communication, Organisations et Société du laboratoire MICA et les membres de mon comité de suivi de thèse pour leurs commentaires lors de la présentation de mes travaux ;
- Les collègues qui travaillent dans des établissements d'enseignement supérieur et qui se sont intéressés à mon travail. Je pense en particulier à Florie – et son accueil chaleureux – et à Elsa, avec qui j'ai toujours des échanges très enrichissants ;
- Les amis qui ont suivi de près ou de loin mon avancement. Une pensée particulière à Jennifer avec qui j'ai toujours un grand plaisir à échanger.

Si j'ai pu m'engager dans une recherche doctorale, c'est parce que mon environnement était suffisamment capacitant. J'exprime ma plus profonde gratitude à mes parents qui ont fortement contribué au développement de cet environnement. Je pense aussi notamment à toutes ces personnes qui ont participé au développement de mon sentiment de pouvoir agir et en particulier à ces enseignantes universitaires qui m'ont encouragée à faire de la recherche au cours de mon parcours d'étudiante.

Enfin, cette thèse n'aurait pu voir le jour sans le soutien de mes proches. Je pense en particulier à mes sœurs, à ma grand-mère, à Anne, à ma belle-famille. Je pense surtout à Sylvain qui a accepté de partager avec moi cette expérience, parfois éprouvante, et pour son soutien au quotidien. Je lui témoigne ma plus profonde reconnaissance. Je voudrais, pour finir, dédier cette recherche à Mathilde et à Malo. Je leur souhaite de pouvoir explorer, eux aussi, un espace infini de possibles...

Résumé

Confrontées à des exigences d'excellence et de compétitivité, les institutions d'enseignement supérieur doivent démontrer leur capacité à conduire des projets de transformation pédagogique d'ampleur, qui dépassent le cadre des initiatives individuelles émanant du terrain. Or peu de recherches permettraient à ce jour de saisir, dans une dynamique systémique, le processus de transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage, dans le supérieur. Une question se posait alors à nous : Comment, dans une institution universitaire, s'opère ce processus de transformation pédagogique, dans une approche articulant les dynamiques individuelles, collectives et organisationnelles ?

Notre recherche vise ainsi à (1) Identifier les préalables à la mise en œuvre d'une transformation pédagogique au sein d'une institution universitaire et (2) Comprendre le processus, à partir du vécu des enseignants de l'institution, pour (3) Proposer des repères pour l'accompagnement d'enseignants du supérieur. Parce qu'il s'agit de saisir l'expérience que font les acteurs de cette transformation, la recherche s'inscrit dans une logique compréhensive. Il était donc pertinent d'adopter une approche qualitative et en particulier une démarche abductive. À la suite d'une enquête quantitative, nous avons mené trente-quatre entretiens semi-directifs, auprès d'enseignants universitaires ayant participé à des projets collectifs de développement de l'approche par compétences ; et auprès d'autres enseignants et de représentants de la gouvernance de la même institution.

Nos analyses nous conduisent à appréhender le processus de transformation des pratiques pédagogiques comme un processus complexe, traversé par une multitude de tensions qui susciteraient un mouvement oscillatoire des sujets entre permanence et changement. Ces tensions émergent à différents niveaux : à un niveau intra-individuel entre désirabilité du changement, acceptation du changement et pouvoir d'agir ; entre l'individuel et le collectif ; entre l'individuel ou le collectif et l'organisationnel. Nous considérons que ces tensions sont constitutives de la dynamique autopoïétique du processus de transformation. Dans cette perspective, l'accompagnement au changement serait à considérer comme un processus écosystémique de régulation des tensions, qui suppose de :

- Favoriser la projection au travers de buts visibles, acceptables et accessibles ;
- Favoriser l'acceptation du changement, par une sécurisation du processus ;
- Anticiper l'institutionnalisation de la transformation, par le développement d'une organisation capacitante.

Ces résultats permettent d'apporter un éclairage sur la compréhension du processus de transformation des pratiques pédagogiques dans sa complexité. Ils permettent en outre d'apporter des repères à l'accompagnement au changement, en particulier pour les institutions d'enseignement supérieur engagées dans des projets de transformation pédagogique de grande ampleur.

Mots-clés : Transformation pédagogique, pratiques pédagogiques, enseignement supérieur, accompagnement au changement, tensions, innovation sociale, développement professionnel, identité professionnelle, dynamiques collectives et organisationnelles.

Abstract

Higher education institutions are expected to aim at excellence and competitiveness. They have to demonstrate thereby a capacity to conduct important pedagogical transformation projects that go beyond individual initiatives from teachers. However, little research is available to understand the transformation process of teaching and learning practices in a university setting, with a systemic approach. Therefore, we have wondered how, in an academic institution, the pedagogical transformation process operates, with an approach that articulates individual, collective and organizational dimensions.

Our research aims at (1) Identify the preconditions to implement a pedagogical transformation in a university and (2) Understand the process from the experience of teachers in order to (3) Propose benchmarks to accompany higher education teachers in the transformation of their practices. The research is grounded in a comprehensive logic since it aims at gaining a better understanding of what these agents of change experience. A qualitative approach, especially an abductive approach, was then relevant. After conducting a survey, thirty-four semi-directive interviews were carried out with university teachers who had taken part in collective projects aiming at developing a skills-based approach, and with other teachers and governance members of the same institution.

Our analyses lead us to understand the pedagogical transformation as a complex process that is affected by many tensions that generate an oscillatory movement, in individuals, between permanency and change. These tensions arise from various levels: at an intra-individual level between desirability of change, acceptance of change and power to act; between the individual and the collective levels; between the individual or the collective level and the organizational level. We consider that these tensions contribute to the autopoietic dynamic of the transformation process. From this point of view, accompanying change should be considered as an ecosystem process of tensions' regulation that requires to:

- Facilitate the projection of actors in change through goals that are visible, acceptable and attainable.
- Facilitate the acceptance of change in securing the transformation process.
- Anticipate the institutionalization of change in developing an enabling organization.

These results contribute to a better understanding of the pedagogical transformation process in its complexity. We can thus propose benchmarks to accompany pedagogical change, especially in higher education institutions that have to conduct important pedagogical transformation projects.

Keywords: Pedagogical transformation, pedagogical practices, higher education, support for change, tensions, social innovation, professional development, professional identity, collective and organizational dynamics.

Préambule

Alors conseillère pédagogique au sein d'un Service Universitaire de Pédagogie, j'ai pu participer, en 2016-2017, à l'accompagnement de personnels enseignants de mon institution dans la construction d'une offre de formation qui se voulait davantage en prise avec les évolutions sociétales. La présidence de l'époque avait alors fait le choix de s'emparer des directives de l'Hcéres¹ pour engager les équipes enseignantes dans la définition de l'ensemble des formations par compétences. Cette démarche *top-down* devait permettre, pour l'établissement, d'initier une stratégie institutionnelle en matière de pédagogie, dans la perspective d'une approche plus inclusive des publics étudiants.

Après plusieurs rencontres individuelles et collectives dédiées à cet accompagnement pédagogique, j'avais constaté qu'émergeait chez certains enseignants un désir de s'interroger plus avant sur la mise en œuvre de cette approche par compétences. À quoi bon en effet définir des compétences s'ils n'étaient pas amenés par la suite à modifier leurs modes de transmission et d'évaluation ? À quoi bon construire un référentiel de formation partagé si chacun et chacune repartait dans une logique cours centrée sur sa discipline, ses contenus, etc. ? Ainsi, lorsqu'un Appel à Manifestation d'Intérêt (AMI) Transformation Pédagogique (TP) a été lancé en 2017-2019 par la MIPNES², j'ai saisi cette opportunité pour poursuivre l'aventure en appui sur cette dynamique réflexive émergente. J'y avais vu alors un levier pour faire se rencontrer une démarche institutionnelle *top-down* et une démarche enseignante *bottom-up*. Dans cette perspective, j'imaginai que le développement de dynamiques collectives pouvait être propice à une amélioration de la cohérence des programmes de formation, à une réflexivité des collègues enseignants sur leurs pratiques et qu'il permettrait de dépasser le cadre d'initiatives pédagogiques individuelles pour favoriser une transformation pédagogique à une échelle plus large.

Ma recherche est née d'un besoin intellectuel et professionnel de saisir le développement de ces dynamiques. En tant que praticienne de mon terrain de recherche, les questionnements qui émanaient de ma pratique se sont vite confondus avec ceux qui émanaient de mes lectures. Ma recherche doctorale est donc le fruit de cette relation dialogique entre la théorie et la pratique. Parce que ma pratique est en outre profondément inscrite dans une démarche collective, ma recherche est également le fruit des interactions avec les acteurs du terrain : mes collègues du service, les enseignants (et en particulier les enseignants des équipes AMI que j'ai accompagnés en binôme avec ma collègue), la présidence, etc. Cette recherche émane aussi de mes échanges avec mes homologues d'autres établissements d'enseignement supérieur et bien entendu des échanges particulièrement riches que j'ai pu avoir avec mon directeur de thèse, qui m'a apporté un regard distancié quant à ce que je vivais de l'intérieur. En ce sens, j'ai vécu cette expérience doctorale comme étant au cœur d'une réflexion collective partagée, dont je souhaite rendre compte, car elle a participé de mon enrichissement professionnel et personnel autant que les apprentissages issus de mes lectures.

¹ Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

² Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement qui dépendait de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, au sein du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI).

Désireuse d'être constamment en prise avec le terrain, ma recherche avait des visées pragmatiques. Inscrite dans une démarche de recherche-action, elle se rapproche d'un dispositif Cifre³. Mais à la différence des Cifre, je n'ai pas intégré le terrain pour y faire ma recherche, je faisais déjà partie du terrain et continue d'être sur le terrain. À la différence des Cifre, je ne répondais pas à une demande ou à un besoin particulier institutionnel. J'ai donc disposé d'une grande liberté dans la conduite de ma recherche, pouvant me laisser guider par les questionnements partagés sur le terrain. Ce positionnement constitue certainement l'originalité de ma recherche et la source de l'immense plaisir que j'ai eu à la mener.

Post-scriptum : Afin d'inscrire notre texte dans une forme d'écriture inclusive, nous avons fait le choix, au regard de sa densité, d'utiliser autant que possible des formes épiciennes et à défaut de privilégier le pluriel. Nous avons en outre conservé les formes mixtes qui ont été utilisées dans nos enquêtes et guides d'entretien.

D'autre part, nous utilisons le plus souvent le terme d' « enseignants » comme un terme générique qui comprend l'ensemble des enseignants du supérieur (enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses compris).

³ Conventions Industrielles de Formation par la Recherche : <http://www.anrt.asso.fr/fr/cifre-7843>

Liste des communications et publications liées à la thèse⁴

Articles publiés dans des revues à comité de lecture

Crosse, M., & Paquelin, D. (2020). Mise en œuvre d'une stratégie de transformation pédagogique au sein d'une université : Analyse de l'ambiguïté et des non-dits dans la communication organisationnelle. In V. Carayol, V. Lépine, & L. Morillon, *Le côté obscur de la communication des organisations*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

Paquelin, D., & Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : Pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société. Approches transdisciplinaires*. <https://doi.org/10.7202/1078495ar>

Communications dans des congrès scientifiques avec actes

Crosse, M., & Paquelin, D. (2019, mai). *Transformation pédagogique au sein d'une université : Comment l'accompagnement d'enseignants peut-il contribuer à développer un sentiment de sécurisation nécessaire à une remise en question des pratiques existantes ?* Journées AIPU France. La notion de posture pour éclairer le développement pédagogique, Strasbourg, France. <https://idip.unistra.fr/wp-content/uploads/2019/12/Cahiers-de-Idip-HS-AIPU-2019.pdf>

Paquelin, D., & Crosse, M. (2019, juin). *Passer d'une expérimentation à une transformation des pratiques pédagogiques : Comment sécuriser l'engagement et la prise de risque collective ?* Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur 2019, (Faire) coopérer pour (faire) apprendre, Brest, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02290512>

Vulgarisation scientifique

Carayol, V., & Crosse, M. (2019). *Accompagnement* (Hypothese.org, Éd.). <https://cos.hypotheses.org/1276>

⁴ Nous indiquons ici, dans le cadre du respect des droits d'auteur, uniquement les communications qui ont fait l'objet d'une publication liée à notre thèse.

Sommaire

Remerciements	5
Résumé	7
Abstract	8
Préambule	9
Liste des communications et publications liées à la thèse	11
Sommaire	13
Liste des figures et des tableaux	17
Liste des abréviations	18
Introduction	21
1. Le contexte de la recherche	21
1.1. Des évolutions qui viennent bouleverser l'enseignement supérieur.....	21
1.2. Une pression à l'innovation	26
2. La position du problème	31
2.1. Une professionnalisation de l'enseignement attendue mais peu soutenue.....	31
2.2. La difficulté de passer d'expérimentations pédagogiques individuelles à une transformation pédagogique systémique.....	33
2.3. La rareté des études sur le processus de transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur.....	36
3. Les objectifs et les questions de recherche	41
4. Le plan de la recherche	42
Cadre de référence	43
1. Les dynamiques d'émergence de l'innovation pédagogique	43
1.1. L'innovation pédagogique, un construit social	43
1.2. Une transition éprouvante de l'acceptabilité à l'acceptation.....	48
2. La transformation des pratiques pédagogiques : un processus de co-construction et de « trans-formation »	60
2.1. Une professionnalisation des enseignants propice au développement d'une réflexivité.....	60
2.2. Une co-construction propice à une transformation identitaire	71
2.3. Une co-transformation des pratiques	81

3. L'accompagnement à la transformation pédagogique, un processus de régulation	93
3.1. L'accompagnement, un cheminement pour une mise en sens	93
3.2. Du désir au pouvoir de changer : une capacitation nécessaire à l'engagement	100
3.3. Accompagner la transformation du système : une dynamique transitionnelle contenue et contenante	109
4. La présentation des hypothèses	119
4.1. Les hypothèses relatives aux préalables à l'implication dans un processus de transformation pédagogique	120
4.2. Les hypothèses relatives aux conditions d'une mise en sens collective de la transformation pédagogique	121
Cadre méthodologique	123
1. L'approche méthodologique retenue	123
1.1. Une enquête anthro-po-sociologique aux visées pragmatiques	123
1.2. La subjectivité du chercheur engagée dans la compréhension du sens	126
1.3. Les présupposés de la chercheuse	128
1.4. La scientificité de la recherche	129
2. Le terrain de la recherche	130
2.1. Une université inscrite dans une dynamique de changement	130
2.2. L'accompagnement de la transformation pédagogique	132
3. Le recueil des données	133
3.1. La démarche de recueil des données	133
3.2. Le recueil de données effectué à travers l'enquête	134
3.3. Le recueil de données effectué à travers les entretiens semi-directifs	138
4. L'éthique du traitement des données	144
5. Les méthodes d'analyse des données	144
5.1. L'analyse de l'enquête par questionnaire	145
5.2. L'analyse des entretiens semi-directifs	145
Analyse des données	153
1. L'analyse de l'enquête : émergence de dualités, tensions et divergences	153
1.1. Une charge de travail peu propice à l'implication dans l'enseignement ?	153
1.2. Une vision plus centrée sur l'enseignement que sur l'apprentissage	155
1.3. Des pratiques d'enseignement inscrites dans une dynamique d'évolution	159
1.4. Une perception duale du changement pédagogique	161
1.5. Un faible consensus autour des enjeux de transformation pédagogique	164
1.6. Des dynamiques collectives à développer autour de la transformation pédagogique	168

1.7. Le développement d'un climat de confiance nécessaire ?	173
1.8. Une typologie de comportements face au changement	174
1.9. Conclusion de l'analyse de l'enquête	176
2. L'analyse des entretiens : un processus de transformation pédagogique fondé sur une recherche d'équilibre écosystémique	177
2.1. Des évolutions pédagogiques émanant de la recherche d'un nouvel état d'équilibre	177
2.2. Une projection difficile dans la transformation pédagogique	194
2.3. La transformation pédagogique, une transition en tension entre désir et acceptation du changement	210
2.4. Un sentiment de pouvoir agir fragilisé	227
2.5. Le défi du passage d'une agentivité individuelle à une agentivité collective	241
2.6. Conclusion de l'analyse des entretiens	269
<i>Discussion : une dynamique oscillatoire et autopoïétique de la transformation pédagogique.....</i>	271
1. Une projection et une réflexivité nécessaires à une transformation des pratiques pédagogiques	271
1.1. La création d'espaces d'intéressement propices à une projection dans la transformation pédagogique	272
1.2. La sécurisation, une condition à l'acceptation du changement	273
2. Un cadre contenant et conteneur pour une mise en sens collective de la transformation pédagogique.....	286
2.1. Une régulation inhérente à une co-construction des pratiques	286
2.2. Un processus d'intersubjectivation soutenant une évolution identitaire	289
2.3. Une régulation pour une convergence des trajectoires vers un autre territoire de pratiques	293
3. Une régulation des tensions pour une dynamique autopoïétique de la transformation pédagogique.....	298
3.1. Le développement d'une dynamique écosystémique de la transformation pédagogique ...	298
3.2. Une nécessaire régulation des tensions pour une articulation des trois niveaux de l'organisation	301
3.3. Une régulation à organiser pour une transformation autopoïétique	304
4. Pour un accompagnement inscrit dans un paradigme de la transition.....	305
<i>Conclusion</i>	309
<i>Bibliographie.....</i>	313
<i>Index des auteurs</i>	329

Table des matières..... 333

Annexes (cf. Volume 2)

Liste des figures et des tableaux

Figure 1 - Déroulement du recueil des données	133
Figure 2 - Étapes de l'analyse des données	144
Figure 3 - Fréquence des collaborations pédagogiques mises en œuvre au cours de la carrière	168
Figure 4 - Dynamique autopoïétique de co-construction des pratiques	277
Figure 5 - De l'adaptation à une transformation des pratiques	281
Figure 6 - Sécurisation du processus de transition	285
Figure 7 - Processus de régulation de la co-construction des pratiques	289
Figure 8 - Processus d'intersubjectivation au sein d'une communauté de pratiques	293
Figure 9 - Processus de régulation de la transformation des pratiques	297
Figure 10 - Accompagnement d'une démarche écosystémique de la TP	307
Tableau 1 - Répartition des profils des répondants à l'enquête	136
Tableau 2 - Organisation des entretiens	140
Tableau 3 - Présentation des profils des enquêtés AMI	141
Tableau 4 - Présentation des profils des autres enseignants enquêtés	142
Tableau 5 - Répartition des activités d'enseignement, de recherche et administratives effectuées et souhaitées	154
Tableau 6 - Qualités les plus choisies par les répondants pour un enseignant universitaire, un étudiant et un cours universitaire	156
Tableau 7 - Fréquence estimée des envies de changements pédagogiques au cours de sa carrière et de leur mise en œuvre	159
Tableau 8 - Évaluation de la perception du changement dans sa pratique d'enseignement	161
Tableau 9 - Perception des enjeux d'une évolution des pratiques d'enseignement dans le contexte institutionnel.....	165
Tableau 10 - Projections quant aux interactions pédagogiques à développer.....	169
Tableau 11 - Conditions indispensables d'implication dans un travail pédagogique collectif	171
Tableau 12 - Évaluation de la perception de l'environnement de travail.....	173
Tableau 13 - Exemples de gains perçus à la TP issus de l'analyse des entretiens.....	195

Liste des abréviations

AAP	Appel(s) À Projets
AERES	Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
AMI	Appel(s) à Manifestation d'Intérêt
ANR	Agence Nationale de la Recherche
APC	Approche Par Compétences
ATER	Attaché·e(s) Temporaire(s) d'Enseignement et de Recherche
CdP	Communauté(s) de Pratiques
CFVU	Commission de la Formation et de la Vie Universitaire
Cifre	Conventions Industrielles de Formation par la Recherche
CM	Cours Magistral/Magistraux
CP	Conseiller·ère(s) Pédagogique(s)
DP	Développement Professionnel
DT	Dispositif Transitionnel
EC	Enseignant·e(s)-Chercheur·se(s)
EP	Expérimentation(s) Pédagogique(s)
ES	Enseignement Supérieur
ETS	Espace(s)-Temps Social/Sociaux
FTLV	Formation Tout au Long de la Vie
Hcéres	Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
IDEX	Initiative(s) D'EXcellence
IUT	Institut(s) Universitaire(s) de Technologie
LABEX	LABoratoires d'EXcellence
Lopri	Loi d'Orientation et de Programmation de la Recherche et de l'Innovation
LRU	Loi Libertés et Responsabilités des Universités
MCF	Maître·sse(s) de Conférences
MIPNES	Mission de la Pédagogie et du Numérique pour l'Enseignement Supérieur
MAA	Modalité d'Apprentissage en Autonomie
Modèle ASPI	Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation
Modèle SAMR	Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition
PAST	Enseignant·e(s)-Chercheur·se(s) associé·e(s) ou invité·e(s)
PIA	Projet(s) d'Investissements d'Avenir
PIA IDEFI	Projet(s) d'Investissements d'Avenir Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes
PIA NCU	Projet(s) d'Investissements d'Avenir Nouveaux Coursus à l'Université
PRAG	Professeur·e(s) Agrégé·e(s)
PRCE	Professeur·e(s) Certifié·e(s)
PRES	Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur

RCE	Responsabilités et Compétences Élargies
SoTL	Scholarship of Teaching and Learning
SUP	Service(s) Universitaire(s) de Pédagogie
UTAUT	Unified theory of acceptance and use of technology
TD/TP	Travaux Dirigés / Travaux Pratiques
TP	Transformation Pédagogique
UDG	Unité de Droit et de Gestion
UE	Unité(s) d'Enseignement
USH	Unité des Sciences Humaines
UST	Unité des Sciences et de Technologie
ZPA	Zone Proximale d'Actualisation
ZPD	Zone Proximale de développement

Introduction

1. Le contexte de la recherche

Pour comprendre le contexte de la recherche, il convient de s'intéresser aux multiples évolutions qui traversent le système d'enseignement supérieur (ES), venant questionner les pratiques pédagogiques existantes. Il s'agit également d'observer la façon dont les institutions sont appelées à se montrer innovantes dans le domaine de l'enseignement, pour répondre aux exigences d'excellence suscitées par un système compétitif.

1.1. Des évolutions qui viennent bouleverser l'enseignement supérieur

Les évolutions sociétales conduisent à un changement majeur dans les enjeux attendus de la formation. S'éloignant du modèle humboldtien, l'ES devrait à présent répondre à des besoins plus importants d'une « professionnalisation » de la formation.

1.1.1. D'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage

Au cours du XXe siècle, l'ES a connu une « massification » conduisant à une évolution considérable du public étudiant. Il ne s'agit plus d'accueillir une certaine « élite » mais de s'ouvrir à une plus grande part de la population. Au début des années 2000, la majorité des jeunes européens – entre 50 et 60% – y accède déjà (Romainville, 2006, p. 8). En 2018, 75% des bacheliers français poursuivent directement leurs études dans le supérieur (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2018). Ainsi, les profils des étudiants se diversifient. La communauté enseignante doit donc faire face à de « nouveaux profils d'étudiants, en matière de compétences, de motivation et de rapport aux études » (Romainville, 2006, p. 8). Selon Romainville, ces nouveaux étudiants sont davantage en attente d'une formation professionnalisante. En outre, une grande partie d'entre eux est obligée de travailler pour financer ses études et serait peu familiarisée à la culture de l'ES dans la mesure où leurs parents n'ont pas fait l'expérience de ces parcours d'étude. Ces nouveaux étudiants seraient notamment peu préparés à l'autonomie attendue dans l'ES (Paivandi, 2015). Ce phénomène de massification émane lui-même, d'après Romainville, de nouvelles attentes sociétales, puisque l'obtention du diplôme permettrait d'obtenir des emplois valorisants et bien rémunérés (2006, p. 9). Un plus grand nombre de jeunes est donc amené à tenter cette diplomation.

Par ailleurs, lorsque les économies sont fondées sur la connaissance, la massification est encouragée par des politiques nationales qui cherchent à atteindre le plus haut niveau d'éducation de ses citoyens pour répondre aux exigences de compétitivité et de croissance (Romainville, 2006, p. 9). L'ES est ainsi amené à adapter sa formation aux besoins de la société. Il ne s'agit donc plus de former une élite de « sachants » mais « de faire en sorte que les étudiants acquièrent les compétences nécessaires pour évoluer dans un monde qui change rapidement, où la complexité s'accroît, où l'utilisation des savoirs issus de la recherche est de plus en plus rapide » (Béjean & Monthubert, 2015, p. 18). Dans ce contexte, l'ES représente un enjeu central pour « retrouver le chemin de la croissance et de la justice sociale » (ibid., p. 16). Or si l'ES français présente un certain nombre d'atouts, ses faiblesses

seraient justement l'élitisme et la reproduction des inégalités sociales car si l'accès à l'ES s'est élargi, la diplomation reste élitiste (Rey & Feyfant, 2017, p. 14).

Le système d'ES ne répondant pas suffisamment aux besoins de la société (Romainville, 2006, p. 10), il serait invité à passer d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage. Un tel changement est en effet appuyé, au sein de l'Union Européenne¹, par des politiques éducatives au travers du processus de Bologne et de la déclaration de Louvain (Bertrand, 2014, p. 15). Cette évolution est également attendue pour attirer des « clientèles étudiantes », dans un contexte concurrentiel accru en Europe avec la création de l'Espace Européen de l'ES (ibid.). Barr et Tagg (1995) ont proposé un premier cadre de référence pour expliciter ce changement de paradigme, en s'appuyant sur l'analyse du premier cycle de l'ES. Ils considèrent que ce changement se traduit principalement dans les missions attendues des institutions d'ES qui ne consisteraient plus à apporter de l'instruction (« to provide instruction ») mais à produire de l'apprentissage (« to produce learning ») (ibid., p. 1). Au-delà des missions et des objectifs des institutions qui seraient révisés, un changement de paradigme impliquerait également une révision :

- des critères de performance, centrés non plus sur la performance de l'enseignement mais sur la qualité des apprentissages ;
- des structures (c'est-à-dire du cadre organisationnel) d'enseignement-apprentissage, avec des diplômes centrés non plus sur un volume d'heures de formation mais sur la conformité à un profil de sortie (défini en termes de connaissances et de compétences) ;
- des théories d'apprentissage sous-jacentes aux stratégies mises en œuvre, avec le développement d'un environnement d'apprentissage moins individualiste et plus collaboratif ;
- des mesures de la productivité et du financement du système de l'enseignement supérieur, fondées davantage sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage que sur un volume d'heures d'enseignement ;
- de la nature des rôles des principaux acteurs, amenés à former un écosystème propice aux apprentissages (Barr & Tagg, 1995).

Bécharde souligne toutefois que cette conceptualisation s'inscrit dans une vision normative du concept de paradigme, avec l'idée que l'un serait considéré comme inefficace et l'autre comme qualitatif (2008, p. 540). Cette conception binaire empêcherait, selon Bécharde, une cohabitation des paradigmes, telle que mise en exergue dans les travaux de Mezirow sur l'apprentissage adulte. Or la complexité de l'humain conduit à penser qu'il n'y a pas d'alignement harmonieux. Ce changement de paradigme serait ainsi à appréhender davantage comme une grille de lecture qui permet de se donner une orientation commune.

Ce changement de logique n'émane pas seulement d'évolutions sociétales mais également de l'essor des sciences cognitives qui a transformé la vision de l'enseignement et de l'apprentissage (Ntebutse, 2009, p. 47). Les travaux menés notamment par Piaget et Vygotski ont contribué à saisir la complexité du processus d'apprentissage, conduisant à l'idée que celui-ci est plus efficace si le sujet apprenant en est acteur. Dans cette perspective,

¹ Le cadre européen des certifications met ainsi l'accent, avec la définition d'acquis d'apprentissage, sur ce que les étudiants savent, comprennent et sont capables de faire au terme d'un processus d'apprentissage (Commission Européenne, 2016). Il s'agit donc de se centrer davantage sur l'apprentissage plutôt que sur ce qui est enseigné (Heinen & Lemenu, 2015, p. 32).

« l'apprentissage est défini comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possibles de nouvelles acquisitions » (Legendre, 2004, p. 16). Cela constitue un changement de paradigme tel qu'appréhendé par Kuhn, c'est-à-dire un « ensemble de présupposés sur lesquels prend appui une science à un moment donné de son histoire » (ibid., p. 20). L'approche cognitiviste nous invite en effet à concevoir les rapports entre apprentissage et enseignement sous un nouvel angle, dans la mesure où l'apprentissage est considéré comme un processus cognitif de traitement de données qui se fait par construction et vérification d'hypothèses. L'apprentissage ne pourrait être transmis de l'extérieur, puisqu'il repose sur des mécanismes de restructuration interne au sujet qui s'opèrent dans l'interaction avec son environnement. L'apprentissage émane d'une tentative d'adaptation à l'environnement (processus d'assimilation et d'accommodation), dans la recherche d'un équilibre entre la réalité qu'il perçoit et sa représentation (Piaget, 1974).

À la différence d'une vision behavioriste selon laquelle l'apprentissage serait subordonné à l'enseignement, dans cette perspective, les processus d'apprentissage conditionnent l'impact des stratégies d'enseignement : « Ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est parce que l'apprentissage s'effectue d'une certaine manière qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières adaptées au contexte et à la nature même des processus d'apprentissage qu'elles sollicitent » (Legendre, 2004, p. 22). L'accent est donc mis sur une diversification des pratiques d'enseignement afin de s'adapter à la nature des objets d'apprentissage, aux processus cognitifs et affectifs que nécessite leur appropriation et aux contextes d'apprentissage. En outre, le sociocognitivism (processus de construction de la connaissance) et le socioconstructivisme (processus cognitifs et affectifs en appui desquels l'individu interagit avec son environnement) apportent une lecture complémentaire à la compréhension de la complexité des processus d'apprentissage. Ils s'accordent sur une vision selon laquelle « toute connaissance, qu'elle soit individuelle ou collective, fait nécessairement intervenir une activité structurante du sujet en interaction avec son environnement, tant social que physique » (Legendre, 2004, p. 22). La cognition étant considérée comme socialement partagée, la connaissance émane d'une co-construction entre les individus et les groupes (Vygotski, 1997). L'apprentissage est ainsi abordé sous une double dimension personnelle (cognitive et affective) et sociale. Ces perspectives théoriques ne correspondent donc pas à des méthodes pédagogiques particulières mais véhiculent une certaine vision de l'apprentissage qui vient bousculer certaines conceptions préalables. Elles relativisent notamment l'importance d'une transmission des connaissances.

1.1.2. Une « professionnalisation » attendue des formations de l'ES

Outre le changement d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est une professionnalisation de la formation qui est attendue dans l'ES pour répondre aux évolutions sociétales (Chauvigné & Coulet, 2010). Cette professionnalisation consiste moins en

l'acquisition de méthodes et de techniques, directement liées à un métier spécifique, que la construction de compétences suffisamment générales pour être mobilisables dans un ensemble de métiers, actuellement repérables ou susceptibles de voir le jour dans un avenir plus ou moins proche. (ibid., p. 19)

Il s'agit donc notamment de préparer la communauté étudiante à s'adapter à un monde en constante évolution. Une telle évolution émane d'un bouleversement de l'entreprise, dans les années 1980, qui se traduit par l'abandon progressif de la notion de « qualification » pour celle de « compétence » (Dubar et al., 2015, pp. 305-306). Ce changement sémantique souligne la nécessité de dépasser l'acquisition de savoirs dans une perspective d'adaptabilité (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 17). Le modèle de la compétence serait alors plus adapté que l'apprentissage de comportements types dans la mesure où la compétence est définie comme « une organisation cognitive évolutive permettant d'apporter des réponses comportementales adaptées en fonction des caractéristiques d'une situation » (ibid.).

L'approche par compétences (APC) a ainsi émergé en Amérique du nord, dès les années 1970, principalement dans l'enseignement professionnel, avant de se diffuser aux autres secteurs de l'éducation (ibid., p. 16). En Europe, elle est appuyée par le processus de Bologne qui vise, à travers son développement dans les systèmes d'ES, une amélioration :

- de la mobilité entre les pays pour les études et le travail ;
- de l'attractivité de l'ES européen pour attirer un public étudiant non européen ;
- de la qualité de la formation ;
- de l'employabilité des diplômés (European University Association, 2008).

Ces objectifs continueront d'être soutenus par les politiques européennes mises en œuvre à la suite du processus de Bologne. En France, l'arrêté du 22 janvier 2014 qui fixe le cadre national des formations, vient renforcer l'importance de la mise en œuvre de l'APC au sein des diplômes universitaires² (Légifrance, 2014). Cette orientation est réaffirmée dans l'arrêté du 30 juillet 2018 qui prévoit notamment une évaluation continue en licence des connaissances et des compétences (Légifrance, 2018). La réforme des Instituts Universitaires de Technologie autour du Bachelor Universitaire de Technologie qui prévoit la mise en place d'un enseignement par compétences s'inscrit dans la même démarche. Ces évolutions réglementaires s'imprègnent progressivement dans les établissements d'ES français qui mènent de plus en plus des réflexions sur le développement de l'APC. Toutefois, sa mise en œuvre effective semble rester marginale dans les formations universitaires, le système d'évaluation restant centré sur des notes chiffrées attribuées par enseignement.

Cette faible appropriation pourrait s'expliquer par les changements profonds que suppose l'APC dans l'organisation de la formation ainsi que dans les stratégies d'enseignement-apprentissage mises en œuvre. Il faudrait en effet distinguer « l'APC comme manière d'envisager la formation » et l'APC comme méthodologie de construction d'un programme de formation (Legendre, 2004, p. 33). Dans ce dernier cas, il s'agit de décomposer les programmes en capacités et en habiletés, ce qui rappelle l'approche par objectifs de type néobéhavioriste. En revanche, dans le premier cas, il s'agit de permettre au sujet apprenant d'interagir avec son environnement, même en dehors du cadre d'apprentissage formel. Il convient donc de dépasser la formulation de programmes en compétences pour une refonte en profondeur de ceux-ci. Prégent et ses collaborateurs (2009) désignent ce modèle d'organisation de la formation centré sur les compétences par le terme d' « approche-programme ». Afin de saisir la rupture que provoquerait une telle organisation, ils proposent de la distinguer de « l'approche-cours », approche la plus répandue à ce jour dans l'ES selon

² L'article 3 précise que « Les parcours de formation visent l'acquisition de connaissances et de compétences qui constituent les caractéristiques du diplôme national visé. Ils forment des ensembles cohérents d'unités d'enseignement permettant une structuration en blocs de connaissances et de compétences » (Légifrance, 2014).

laquelle les personnels enseignants sont invités à préparer et à donner leurs cours de façon plutôt isolée. Parce que le modèle existant présenterait des lacunes organisationnelles et ne permettrait pas de développer les compétences transversales recherchées par le monde du travail, l'approche-programme est considérée comme « une voie prometteuse pour répondre à la mission sociale des universités » (ibid., p. 2). Il s'agit d'un modèle d'organisation de l'enseignement dans lequel

l'ensemble des cours du programme repose sur un « projet de formation » [...], élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral [...] et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. (Ibid.)

Une telle approche permet ainsi, selon ces auteurs, d'améliorer la cohérence et la pertinence du programme de formation.

Selon Rege Colet, l'approche-programme constitue un point de départ pour co-construire un projet collectif de formation qui peut conduire à une évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage (Kitmap, 2016, p.6). En effet, le développement des compétences définies suppose de s'éloigner de la transmission de contenus pour une diversité de méthodes davantage centrées sur l'apprentissage et mettant l'accent sur l'évaluation formative (Prégent et al., 2009, p. 38). L'APC pourrait ainsi constituer, selon Chauvigné et Coulet (2010), un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire. D'une part, elle suppose une approche pluridisciplinaire alors que les formations sont habituellement organisées dans une logique disciplinaire (ibid., p. 18). Cela suppose une organisation collective du programme de formation qui vient en « rupture », selon Tardif (2004), avec une culture d'enseignement où la collaboration reste rare. D'autre part, la formation s'organise autour d'acquis d'apprentissage à partir desquels on choisit ses méthodes d'enseignement (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 18), selon le principe de « l'alignement pédagogique » (Biggs, 1996). Enfin, le processus d'évaluation des acquis devient central. Habituellement, les contenus de l'enseignement priment, et la définition des modalités d'évaluation des apprentissages (désignées par le terme de « modalités de contrôle des connaissances ») constitue l'étape ultime du processus d'enseignement (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 20). Dans l'APC, l'évaluation des apprentissages n'intervient plus comme un jugement *a posteriori* mais comme un élément « organisateur d'apprentissages fonctionnels et en tant que référence permanente pour adapter les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre » (ibid.). Un changement de logique s'opère donc car l'évaluation devient première et change de nature.

Toutefois, nous avons vu que cette rupture paradigmatique n'est pas inhérente à l'APC mais dépend de la conception de la compétence mobilisée. Ce changement de paradigme ne serait effectif que dans un modèle de la compétence qui articule « fonctionnellement "connaissances" et "activité finalisée" » (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 26). Or l'APC manquerait d'un étayage théorique qui se limiterait finalement à « mettre en avant, d'une part, la nécessaire interaction de l'apprenant avec des situations pour construire ses connaissances et, d'autre part, le rôle structurant de l'interaction avec d'autres personnes dans ce processus » (ibid., pp. 22-23). Ce manque d'étayage amène les auteurs à souligner le caractère idéologique qui sous-tend l'APC. Si certains la considèrent comme faisant partie intégrante du rôle de l'éducation dans le développement économique, d'autres y voient une soumission à des intérêts économiques et un appauvrissement de la formation à une approche utilitariste

qui serait peu compatible avec l'idée « d'une formation plus ouverte, critique, humaniste, citoyenne » (ibid., pp. 15-16).

Afin de dépasser la dichotomie entre savoirs académiques et pratiques professionnelles, les auteurs proposent donc une théorie fonctionnelle et précise de la compétence qu'ils définissent comme une « organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 24). Ils appréhendent ainsi les compétences des étudiants à partir de l'activité qu'ils déploient. Il s'agit alors de s'assurer que les situations et les tâches sont choisies et gérées de façon pertinente par ces acteurs, au regard des apprentissages visés. En complément de cette rationalisation de la gestion des situations et des tâches, une pédagogie différenciée reste nécessaire dans le « guidage » du développement des compétences. Chauvigné et Coulet considèrent cette pédagogie comme visant « avant tout à identifier les manières dont une tâche donnée est traitée par les étudiants, pour ensuite mettre en œuvre des "guidages" adaptés » (ibid., p. 25). L'activité d'enseignement est donc centrée sur ce guidage qui consiste « à prélever de l'information, d'une part, et à agir, d'autre part, sur chacun des éléments théoriquement pertinents pour caractériser la compétence » (ibid.).

Dans cette perspective, l'APC suppose donc une rupture double pour les personnels enseignants : une rupture dans l'organisation de l'enseignement qui s'inscrit non plus dans une démarche individuelle mais dans une démarche collective, et une rupture dans les pratiques d'enseignement. Elle induit alors un engagement important des enseignants dans un processus de transformation.

1.2. Une pression à l'innovation

Les évolutions sociétales, qui s'accompagnent d'une meilleure connaissance des processus d'apprentissage, amènent le système d'ES à devoir s'adapter, notamment à travers une professionnalisation de ses formations. Toutefois, il ne s'agit pas seulement de s'adapter à ces évolutions, les établissements seraient également sommés de faire preuve de performance et de compétitivité. Dans ce contexte de pression à l'excellence, l'innovation pédagogique s'imposerait aux institutions.

1.2.1. La promotion de l'excellence au cœur du système d'ES

Jusqu'à la Révolution française, rien ne distinguait les universités françaises des universités des autres pays du monde (Musselin, 2017, pp. 27-28). En revanche, la Révolution marque un tournant dans l'histoire des universités françaises parce qu'est alors instaurée une « République des facultés » régie par des doyens qui constituent les interlocuteurs privilégiés de l'État (ibid., p. 31). À la différence des autres pays, les facultés se développent les unes indépendamment des autres, même lorsqu'elles se situent sur un même site. Ce n'est qu'en 1968, à travers la loi Faure, que sont créées des universités pluridisciplinaires et autonomes administrativement, pédagogiquement et budgétairement (ibid., p. 33). Toutefois, malgré cette loi, un pilotage de l'ES fondé sur les secteurs facultaires perdure. Il faudra attendre la mise en place en 1989 de contrats quadriennaux entre chaque université et le ministère pour une modification en profondeur de ce pilotage. En effet, le processus d'allocation contractuelle des

moyens est revu à partir de la situation de chaque établissement³. Les institutions doivent alors démontrer une capacité à développer des projets stratégiques pour l'ensemble des facultés. L'instauration de ces contrats vient donc apporter un poids plus important aux équipes présidentielles, ce qui conduit les logiques facultaires historiques à composer davantage avec les politiques d'université. Cette mise en place d'universités pluridisciplinaires sera ensuite

accélérée par la loi libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007, et encore plus par le passage aux responsabilités et compétences élargies (RCE) qui a accompagné cette loi et qui confie aux universités l'intégralité de leur masse salariale, leur donnant ainsi accès à une plus forte autonomie de gestion. (Ibid., p. 7)

D'autre part, la compétition entre les établissements aux niveaux national et international s'intensifie. Les modes de régulation du système universitaire français, fondés sur des principes d'égalité et d'uniformité, sont alors abandonnés au profit d'un classement entre les universités qui occupent une place de choix et celles qui n'ont guère de poids dans le paysage de l'ES. C'est dans ce contexte qu'une autre particularité française voit le jour : la fusion des universités censée permettre d'atteindre une taille suffisamment importante pour être visible et s'imposer dans les classements internationaux (Musselin, 2017, p. 8). Une telle modification structurelle vient ainsi bouleverser l'organisation qui était prévue dans la loi Faure, puisque « c'est la réunion, sur un territoire donné, des établissements universitaires, des écoles et des organismes de recherche qui doit devenir le nouvel espace institutionnel pertinent et constituer les Universités de demain » (ibid., p. 9). Les politiques universitaires et les discours, centrés à la fin des années 1980 sur l'égalité entre les établissements, changent profondément dans la première décennie des années 2000, pour se centrer sur la compétition nationale et internationale et sur la performance. Les établissements sont ainsi sommés de se montrer performants et compétitifs⁴. D'après Musselin, de multiples raisons expliquent ce changement profond, mais elle met en avant le fait que les universités françaises étaient historiquement plus centrées sur la formation et que cette nouvelle centration sur la recherche les a conduites à s'imprégner des logiques compétitives inhérentes à la production scientifique. En outre, elle précise que cette intensification de la compétition dans l'ES n'est pas propre à la France mais qu'il s'agit d'un phénomène sociétal général (ibid., p. 48)⁵.

Ce système compétitif a été accentué, selon la sociologue, par une mise en visibilité des différences à travers les classements internationaux (tels que le célèbre classement de Shanghai)⁶, et la mise en place de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'ES (AERES)⁷ et de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) par la loi d'orientation et de programmation de la recherche et de l'innovation (Lopri) de 2006 (Musselin, 2017, p. 54). D'une part, les

³ Il s'agissait alors d'aider les établissements les plus dépourvus à faire face à une seconde massification de l'ES (Musselin, 2017, p. 37).

⁴ Musselin relève toutefois un certain paradoxe dans cette volonté de regrouper les établissements pour être plus compétitifs alors que ces regroupements territoriaux viendraient ralentir leur rythme, et donc entraver leur capacité d'innovation (2017, pp. 10-11).

⁵ Nous pouvons ajouter à cela que l'exigence de qualité dans l'enseignement a également été encouragée au sein de l'Union Européenne, par le processus de Bologne puisque les pays s'engagent alors à coopérer en matière d'assurance de la qualité des enseignements. Cet engagement sera suivi en 2000 par la création d'un réseau européen pour l'assurance qualité dans l'ES, et en 2005, par la création d'un comité européen dédié à garantir le respect par les agences d'évaluation des principes définis d'assurance qualité (Hcéres, s. d.).

⁶ Musselin précise que le classement de Shanghai n'a rien révélé du déclin des universités françaises mais qu'il a rendu ce déclin plus visible (2017, pp. 54-55).

⁷ L'AERES est devenue l'Hcéres en 2013 (Hcéres, s. d.).

résultats de l'AERES sont utilisés, à partir de 2008, dans l'allocation des moyens par le ministère mais aussi par les établissements eux-mêmes, ce qui suppose une prise en compte de la performance. En outre, les résultats des évaluations sont publiés sur le site de l'AERES, les écarts devenant ainsi plus visibles. De plus, l'établissement d'indicateurs d'évaluation par l'AERES accroît la compétition puisqu'ils constituent des normes à partir desquelles il devient possible de se mesurer et de se comparer (ibid., p. 68). Ces écarts sont accentués, depuis les années 2000, par le financement par projets mené par l'ANR (avec des moyens de recherche alloués à des projets) et les appels nationaux lancés par l'État (avec l'articulation de ressources et de labels) (ibid., p. 64). En effet, si le principe d'attribution des financements de la recherche par appels à projets existait déjà à la fin des années 1950, celui-ci se généralise. La baisse des budgets récurrents au profit de ce financement sur projet vient donc accroître la compétition. Celle-ci devient encore plus importante en 2009 avec la baisse des subventions de l'ANR car cela engendre une sélection plus importante des projets (ibid., p. 70). L'obtention de ces projets représente alors un enjeu crucial tant budgétairement que symboliquement, les projets retenus faisant l'objet d'une valorisation par conséquent plus importante. Cette mise en concurrence effrénée s'accompagne du lancement d'un nombre exponentiel d'appels à projets (AAP) nationaux⁸ qui induisent également une compétition à l'intérieur des établissements dans la mesure où ils mettent eux-mêmes en place des AAP pour répartir les fonds obtenus entre leurs différentes entités (ibid., p. 73). Ainsi que le souligne Musselin, l'État devient ainsi un « organisateur de la compétition » et les universitaires et les universités des « compétiteurs » (ibid., p. 95).

Granget (2009) montre que cette inscription dans l'excellence est entretenue par les établissements eux-mêmes, à travers une communication institutionnelle qu'elle qualifie de « marketing ». En effet, les institutions, appelées à se démarquer dans un contexte d'ES concurrentiel, donneraient à voir, à travers leur communication auprès du grand public, un système en mouvement sans pour autant parvenir à sortir d'un fonctionnement bureaucratique. Ainsi, cette rhétorique de l'excellence conduirait à valoriser le monde universitaire mais, ce faisant, elle inscrirait les institutions, malgré elles, dans une logique de prescription managériale qui occulterait les problèmes de fond (ibid., p. 151).

1.2.2. Une injonction à l'innovation pédagogique ?

Une manière de se démarquer, pour les institutions d'ES, serait de démontrer leur capacité à innover tant en recherche qu'en enseignement. En effet, le financement sur projets ne se limite plus au périmètre de la recherche, il concerne également l'enseignement qui doit ainsi faire la preuve de sa performance, comme en témoigne l'orientation récente des Projets d'Investissements d'Avenir (PIA) financés par l'ANR⁹. L'innovation serait alors considérée comme la voie d'entrée par laquelle développer une éducation et une formation performantes

⁸ En 2004, les pôles de compétitivité visaient le développement de projets de recherche et développement territoriaux ; en 2006, un appel était dédié à la constitution des PRES (Pôles de Recherche et d'ES) ; en 2007, le plan campus devait financer des projets scientifiques et immobiliers innovants ; en 2008, était lancé le plan pour la réussite en licence ; en 2010 et 2011, les Idex (Initiative D'Excellence) et les Labex (ou LABoratoires d'EXcellence) voyaient le jour (Musselin, 2017, pp. 71-72).

⁹ En France, nous observons une multiplication des appels à projets incitatifs dans le domaine de l'innovation pédagogique, avec les PIA IDEFI (Initiatives d'Excellence en Formations Innovantes) en 2012, les AMI (Appels à Manifestation d'Intérêt) "Transformation pédagogique et numérique" annuels de 2016 à 2019, les PIA NCU (Nouveaux Coursus à l'Université) en 2017 et 2018 ; les PIA "Hybridation des formations de l'enseignement supérieur" en 2020, etc.

(Cros, 2019, p. 1). Elle est donc encouragée dans la mesure où nos sociétés s'accommoderaient difficilement des taux importants d'échec et d'abandon étudiants, tandis que l'ES représente un enjeu majeur de la croissance économique et sociale des pays développés (Michaut & Romainville, 2012, p. 1). Parce que l'enseignement magistral reste la méthode privilégiée dans les institutions universitaires, ces dernières ne seraient pas en mesure de développer les compétences « transférables »¹⁰ indispensables à un monde en constante évolution (Romainville, 2006, p. 10). L'innovation pédagogique dans l'ES désignerait alors « tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral » (Bécharde & Pelletier, 2001, p. 133). Elle est associée à l'idée d'une amélioration de l'existant puisqu'elle consiste à s'éloigner de la norme pour rehausser la qualité des apprentissages.

En France, l'innovation à l'école a émergé entre les deux grandes guerres mondiales, à travers l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Decroly) (Cros, 2019, p. 6). Toutefois, ces pédagogies sont restées relativement à la marge du système éducatif public. Dans les années soixante, le mot « innovation » apparaît dans les textes officiels du Ministère de l'éducation nationale. D'abord considérée comme perturbatrice, elle aurait pris une place centrale à tel point qu'elle s'imposerait aux personnels enseignants, notamment à travers l'avènement du numérique. En référence aux travaux de Monetti, Ntebutse précise qu'en France, trois temps correspondant à des modèles de l'innovation différents se sont succédé : « le modèle traditionnel correspondant au temps de l'innovation-fait, le modèle évolutionniste correspondant au temps de l'innovation-processus et le modèle de la compétence ou le temps de la flexibilité » (2009, pp. 40-41).

Dans le premier modèle, situé dans les années soixante à quatre-vingt, l'État pilote l'innovation, et accepte peu les initiatives du terrain. Il considère que l'offre d'éducation doit être standardisée. Dans le second, en vigueur dans les années quatre-vingt à quatre-vingt-dix, l'État est amené, face à la crise du système scolaire, à décentraliser son pilotage de l'innovation pour privilégier les initiatives locales. Celles-ci s'inscrivent tout de même dans un processus de transformation organisé par l'État. Dans le dernier modèle, qui émerge dans les années quatre-vingt-dix, l'innovation est appréhendée comme « un processus de création endogène, compte tenu du fait qu'elle naît à l'intérieur de l'école, sans intervention extérieure sensible, comme résultat des tensions et des contradictions (réelles ou supposées) du système éducatif » (Ntebutse, 2009, p. 41). Reconnaisant l'incertitude du métier de l'enseignement, l'innovation est considérée comme émanant des problématiques du terrain. L'enseignement est pensé comme une compétence professionnelle à développer pour s'adapter en situation, pour gérer l'imprévisible. Il appartient ainsi à l'enseignant de « déterminer la nature, les caractéristiques et le profil du processus même de l'innovation, qui relève alors de la flexibilité, c'est-à-dire d'une manière d'être, d'une capacité à concevoir et à faire exister des problèmes et des solutions » (ibid., pp. 41-42).

Cros constate en outre des évolutions dans l'objet même de l'innovation en éducation et en formation (2019, p. 7). Ainsi, jusqu'à ces vingt dernières années, l'innovation pédagogique portait essentiellement sur les modalités d'une relation pédagogique (enseignant-étudiant). Il s'agissait donc d'« innovation sociale ». Alors qu'actuellement le système éducatif devrait également être force d'innovation technique, les outils numériques étant considérés comme

¹⁰ Ces compétences d'adaptabilité seraient attendues dans une perspective de formation tout au long de la vie, pouvant « être utiles dans de nombreux emplois ou fonctions de nature différente » (Béjean & Monthebert, 2015, p. 39).

contribuant à la performance dans les habiletés mentales des jeunes. Le rôle de l'enseignant est alors amené à être celui d'un facilitateur des activités permises par ces outils. L'innovation pédagogique relèverait donc d'une innovation technique qui serait centrale dans l'ES. L'auteure note toutefois que depuis peu, l'innovation repose davantage sur « la Capacité à apprendre collectivement des individus dans une Société des savoirs et de la connaissance » (ibid., p. 5). L'ES est ainsi invité à développer cette capacité dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Nous constatons, pour notre part, un glissement sémantique depuis quelques années en France, de « l'innovation pédagogique » vers la « transformation pédagogique » (TP). L'usage de ce dernier terme pourrait traduire une évolution dans l'échelle attendue de l'innovation qui ne se situerait plus au niveau de l'enseignant ou du groupe d'enseignants mais à une échelle plus large, au niveau d'un département, d'une faculté ou d'une institution. Ainsi que cela est requis à travers les PIA Nouveaux Coursus à l'Université (NCU) notamment, les projets se doivent d'être « transformants » pour les institutions d'ES¹¹. L'innovation curriculaire est encouragée puisqu'elle permettrait de dépasser l'innovation à l'échelle de l'enseignant pour une innovation à l'échelle du programme. Bédard et Bécharde proposent le concept de « programme innovant » (2009, p. 38) pour lequel l'innovation porte sur « son organisation, son fonctionnement, sa structure et ses règles, très souvent également sa philosophie, sa culture et ses valeurs » (Lison et al., 2014, p. 8). Il représente donc « à la fois le produit, la résultante (extrant) du processus d'innovation vécu » (ibid.). Bédard et Bécharde identifient les caractéristiques suivantes du programme innovant :

- La collégialité entre les professeurs ;
- La réduction du cloisonnement disciplinaire ;
- Un enseignement centré sur les sujets étudiants ;
- Une contextualisation des apprentissages ;
- Une évaluation des apprentissages cohérente avec l'esprit de l'innovation ;
- L'accent curriculaire sur le transfert des apprentissages (2009, pp. 38-39).

Une telle innovation suppose donc une remise en question de l'absence de collectifs pédagogiques et de l'organisation des programmes de formation reposant sur une juxtaposition d'enseignements.

Lison et ses collaborateurs (2014) proposent un modèle de dynamique innovationnelle pour situer le concept d'innovation curriculaire. Cette dynamique circulaire se traduit par des interactions entre les différents éléments qui constituent le modèle et qui s'influencent mutuellement, amenant des changements continus (ibid., p. 11). Les auteurs soulignent d'abord que toute organisation est déterminée par une culture qui lui est propre et qui est construite par ses membres, la plupart du temps de manière inconsciente. Le rapport à l'innovation dépendrait notamment de cette culture. La théorie de l'apprentissage culturel de Sainsaulieu peut être convoquée ici pour mettre en avant l'importance de l'apprentissage du changement comme valeur au sein des organisations (Cros, 1997, p. 132). La façon dont est perçu le changement dépend donc de cette culture, ainsi que de la culture propre à chaque individu (Lison et al., 2014, p. 11). Le changement doit donc être analysé au regard de ces deux dimensions. D'autre part, le changement étant considéré comme un projet collectif, il

¹¹ L'appel à projets des PIA NCU de la première vague mentionnait que les projets devraient « concerner des programmes de grande ampleur » et contribuer à « renforcer [...] leur capacité à maîtriser les dynamiques de transformation pédagogique » (Agence Nationale de la Recherche, 2017).

convient de tenir compte des sujets, qui réagissent différemment face à l'innovation, « en fonction de leur rapport à l'environnement, à la dimension interpersonnelle ou encore à l'objet de l'innovation » (ibid.). La perception du changement par les individus dépend également de l'origine du changement, selon qu'il vient des acteurs eux-mêmes ou qu'il leur est imposé. De cette perception dépend l'engagement ou non des individus dans une démarche d'appropriation. Enfin, l'innovation mobilise trois dimensions identifiées par Cros : la dimension technique (production d'un objet matériel nouveau), la dimension organisationnelle (méthodes de travail à l'intérieur de l'institution) et la dimension sociale. Ces dimensions sont interreliées et participent à la réussite d'une innovation. Dans le cadre du développement de l'APC, la dimension sociale nous paraît particulièrement importante car elle porte sur « une remise en question des rapports sociaux existants qui apporte de nouvelles manières de voir, de sentir, d'agir, et qui se caractérise par son aspect collectif » (ibid., p. 13).

Les innovations attendues dans l'ES, à travers le changement d'échelle qu'elles supposent, deviendraient donc plus complexes. Ce n'est plus en effet une transformation des pratiques de quelques individus qui serait incitée mais un changement de culture organisationnelle, à appréhender dans une dimension systémique, ce qui consiste à étudier « la globalité par les interactions entre les éléments d'un système défini comme un ensemble dynamique de relations multiples et changeantes » (Lakel, 2013, diapositive 10). Il s'agit en particulier de saisir le processus dans sa complexité plutôt que dans une logique de causalité linéaire.

2. La position du problème

Face aux évolutions sociétales et à une pression à l'innovation, les personnels enseignants de l'ES seraient invités à revoir leurs pratiques pédagogiques. Cela implique une professionnalisation de l'enseignement dans un contexte peu propice à l'engagement qu'elle induit chez ces acteurs. En outre, la complexité organisationnelle des institutions universitaires rend difficile la mise en œuvre de changements d'ampleur. Face au peu de recherches portant sur le processus de TP dans l'ES, dans une perspective systémique, il nous semble alors important de chercher à saisir le processus dans sa complexité.

2.1. Une professionnalisation de l'enseignement attendue mais peu soutenue

Les évolutions attendues dans les méthodes d'enseignement viendraient bousculer le métier d'enseignant-chercheur (EC). Il ne s'agirait plus seulement pour les enseignants de s'engager dans des travaux de recherche, mais aussi de « développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs » (Lison & Jutras, 2014, p. 2). Le rapport au savoir est en effet bouleversé : d'un rôle de transmetteur de connaissances, l'enseignant devrait s'inscrire dans un rôle de facilitateur des apprentissages. La tâche de l'étudiant s'en trouverait elle aussi totalement modifiée puisqu'il est supposé construire activement ses connaissances au travers d'activités d'apprentissage. Leur participation active au processus serait une condition essentielle à la qualité de leurs apprentissages et représente donc aussi un défi majeur. De tels changements impliquent, outre la maîtrise de connaissances et de compétences

disciplinaires, des compétences didactiques et pédagogiques. Ces deux champs de compétences sont en effet à distinguer :

La pédagogie fait appel à une connaissance psychologique et sociologique de ceux qui apprennent, à une compréhension de leurs modes d'apprentissage et de leurs processus mentaux, alors que la didactique fait davantage référence à l'art de communiquer et de transmettre la démarche épistémologique d'une discipline. (Aubin & Proulx, 1990, p. 7)

Les personnels enseignants devraient ainsi être en mesure de mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent les apprentissages, ce qui suppose de pouvoir analyser la situation d'enseignement-apprentissage et de pouvoir déployer des stratégies adaptées à ses intentions pédagogiques et au contexte d'enseignement (Legendre, 2004, p. 16).

La professionnalisation de l'enseignement est appuyée par de nombreux référentiels de compétences de l'EC qui précisent notamment les principes et les valeurs sous-tendus à un renouvellement des pratiques centrées sur l'apprentissage, ainsi que les macro-compétences relatives à ces changements (Rege Colet & Parmentier, 2015, p. 21). La plupart de ces référentiels émanant du terrain¹², cela poserait des questions en termes de légitimité et de validité. En effet, leur construction ne s'appuierait généralement pas sur une théorie ou sur une méthodologie explicite (Kiffer, 2016). En outre, ils ne seraient pas standardisés, chacun ayant ses propres typologie et terminologie, et ils manqueraient de précisions¹³ (ibid.). En France, un référentiel des compétences de l'EC a été publié par le ministère de l'ES en 2019, dans la perspective d'apporter des repères pour la construction des formations initiales¹⁴ et continues dispensées aux EC et pour apporter une meilleure lisibilité du métier aux futurs candidats EC. Cette professionnalisation de la pratique est donc relativement récente dans l'ES français et constituerait un défi dans la mesure où, comme dans bien d'autres pays, les EC n'ont pour la plupart pas reçu de formation à l'enseignement (Lison et al., 2014 ; Rege Colet & Berthiaume, 2015). Une formation initiale et continue est ainsi proposée à travers le développement de services de soutien à l'enseignement et d'associations nationales et internationales visant l'amélioration de la qualité des enseignements universitaires (De Ketele, 2010, p. 5).

Certains de ces services, qui ont pour mission de soutenir le développement et la transformation pédagogiques, existent depuis près de cinquante ans (Rege Colet, 2006, p. 185) mais en France leur développement est relativement récent. Ce soutien est apporté par des conseillers pédagogiques (CP) qui proposent des actions de formation à la communauté

¹² Les référentiels émanent d'associations professionnelles à l'échelle nationale ou internationale, telles que celles constituées de conseillers pédagogiques, en charge de l'accompagnement des enseignants au développement pédagogique. D'autres référentiels ont ensuite été élaborés par des services de soutien à l'enseignement pour expliciter les compétences attendues des enseignants de leur établissement et pour structurer leur offre de formation et d'accompagnement (Rege Colet & Parmentier, 2015, p. 19).

¹³ Un certain nombre de ces référentiels n'expliciteraient pas les familles de situations et présenteraient donc des compétences qui ne seraient pas contextualisées en situation. D'autre part, ils n'identifieraient pas les ressources nécessaires à la réalisation des tâches ou lorsqu'elles sont présentes, elles resteraient imprécises (Kiffer, 2016).

¹⁴ La publication de ce référentiel s'inscrit dans la suite de la mise en place d'une formation obligatoire à la pédagogie pour les maîtres de conférences nouvellement nommés en vigueur depuis septembre 2018.

enseignante et de l'accompagnement pédagogique¹⁵. Si les formations permettent une sensibilisation au développement de compétences pédagogiques, elles nécessitent un travail de transfert dans la pratique¹⁶ alors que l'accompagnement permet de travailler directement à partir du contexte de travail des enseignants, ce qui conduit à des apprentissages signifiants (ibid., p. 187). Cette activité d'accompagnement s'inscrit dans une démarche de développement professionnel continu reposant sur un processus réflexif. Elle consiste à amener l'enseignant à « mieux comprendre ses situations de travail, [à] augmenter son sentiment de pouvoir-agir et ainsi [à] être en mesure d'améliorer ses pratiques à partir d'une meilleure intelligibilité de celles-ci (Donnay, Charlier, 2006), et ce, dans une perspective de transfert » (Charlier et al., 2012, p. 96). Toutefois, l'idée de se former à l'enseignement n'est pas toujours acceptable. Elle « peut être ressentie aussi bien comme une tendance à la déprofessionnalisation qu'à la professionnalisation » (Rey & Feyfant, 2017, p. 17).

Ces attentes de professionnalisation viendraient en tension avec des logiques de reconnaissance institutionnelle (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 19). Dans la mesure où l'enseignement et la recherche seraient perçus comme étant en concurrence, il serait difficile pour les EC de s'engager dans une professionnalisation de leur pratique alors que l'évaluation des carrières repose, encore à l'heure actuelle, essentiellement sur la recherche. Il y aurait donc un paradoxe possible entre une « injonction » institutionnelle à l'innovation pédagogique et des modes de reconnaissance qui sous-tendent une valorisation plus importante de la recherche au détriment de l'activité d'enseignement. Des dispositifs (tels que la formation obligatoire des nouveaux MCF qui date de 2018) commencent toutefois à voir le jour en France pour tenter de rééquilibrer le poids de ces activités. Pour Rege Colet (2006), l'enjeu serait de faire en sorte que la recherche et l'enseignement ne soient plus considérés comme des activités en concurrence mais comme des activités complémentaires. Cela supposerait probablement un équilibre plus important dans les modes de reconnaissance de ces deux activités.

2.2. La difficulté de passer d'expérimentations pédagogiques individuelles à une transformation pédagogique systémique

Les transformations au sein des institutions éducatives seraient plus difficiles à initier car ces institutions répondent « globalement aux attentes politiques et sociétales » (Paquelin, 2009, p. 42). Pourtant, les universités ont connu au cours de leur histoire de nombreux bouleversements auxquels elles sont parvenues à s'adapter, démontrant ainsi une certaine agilité. Ainsi, Musselin explique que

depuis l'époque médiévale, l'université s'est transformée selon un processus de rationalisation passant progressivement de la marge au centre de la société, focalisée successivement sur la recherche de la vérité, sur le développement des sciences puis sur le service à la société. (2017, pp. 25-26)

¹⁵ Langevin propose une esquisse de référentiel pour l'accompagnement pédagogique qui comporte des attitudes personnelles (telles que la capacité d'écoute, des qualités relationnelles, etc.) et des savoirs et techniques (tels que les problématiques de gestion de classe, l'animation de groupes, etc.) (2009, p. 148).

¹⁶ Les ateliers ponctuels ne donneraient lieu à un changement des pratiques que dans une proportion de 15 à 20% selon Langevin (2009, p. 140).

Son équilibre serait donc toujours mis en cause par les évolutions sociétales qui affectent ses missions, ses pratiques, voire son identité (Bédard & Béchar, 2009, p. 30). Les évolutions sociétales actuelles viennent notamment en tension avec une conception Humboldtienne qui poursuit « un idéal de formation à la recherche par la recherche », dépourvu d'utilité (Musselin, 2017, p. 26). Ces « forces externes » seraient source de tensions avec les « forces internes » aux établissements d'ES, l'innovation pédagogique étant perçue comme une réponse à ces tensions (Bédard & Béchar, 2009, p. 31).

L'université ne serait donc pas immobile mais la mutation des pratiques se réaliserait de manière hétéroclite et décentralisée (Romainville, 2006, p. 10). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les universités seraient des organisations particulières, qualifiées par Cohen et ses collaborateurs, d' « anarchies organisées », car leur mode de gouvernement n'est pas clairement identifiable (Alter, 2010, p. 54). Elles se distinguent des formes d'organisations rationnelles car elles fonctionnent selon le modèle de « la corbeille à papiers » ou de la « poubelle », c'est-à-dire que

la décision est le produit de la rencontre entre le courant fluctuant des participants, le courant des solutions, le courant des problèmes et le courant des opportunités de décisions, si bien que le style de décision est rarement celui de la résolution de problèmes. (Musselin, 1990, p. 441)

Glassman et Weick montrent que dans cet ensemble de systèmes peu interdépendants, les changements sont localisés et n'affectent pas l'ensemble de l'organisation (ibid.). Toutefois, selon Musselin, les structures formelles (telles que les laboratoires ou les départements) pourraient avoir un rôle cohésif important (1990, p. 443). Elle considère donc davantage les universités comme des systèmes complexes dans lesquels les sous-systèmes sont inter-reliés. Ces liens tiendraient d'une part à l'importance de l'attachement à ces structures formelles qui, par leur existence, permettent d'assurer un minimum de coopération tout en contenant le degré d'interdépendance entre les individus (ibid., p. 459). Ils tiendraient d'autre part à l'utilisation légaliste de ces structures qui permet l'émergence de « normes communes qui ne reposent pas sur des valeurs partagées mais qui permettent aux acteurs de trouver des modes de coopération » malgré la faible interdépendance de leurs activités (ibid., p. 460). Cette configuration relève du modèle de « bureaucratie professionnelle » identifié par Mintzberg qui correspond à une structure décentralisée qui permet d'appliquer des savoirs existants mais qui, du fait de la faible coopération qui s'y joue, manque de créativité et d'innovation (1982, p. 310).

Les universités se caractérisent en effet par une faible « interdépendance fonctionnelle » qui prédomine entre les personnels enseignants (Musselin, 2014, p. 46). Cela s'expliquerait par la spécificité des activités d'enseignement et de recherche – dont la réalisation n'exige pas une collaboration (même si celle-ci peut être souhaitable) – qui conduit à un faible couplage de ces activités. Ce faible couplage est renforcé par l'autonomie dont jouissent les universitaires qui ont la possibilité d'obtenir des ressources de l'extérieur. Il serait également entretenu par les EC eux-mêmes qui cherchent ainsi à se protéger. D'autre part, Musselin souligne la spécificité liée à la nature « floue » des technologies de production sur lesquelles reposent l'enseignement et la recherche car ce sont « des activités qui sont difficiles à décrire (ce qu'on enseigne, comment on l'enseigne...), difficiles à prescrire (il n'est pas simple de dire comment enseigner) et difficiles à reproduire » (ibid., p. 47). Cela expliquerait que les structures formelles ne permettent pas, comme dans les autres organisations, d'améliorer la

coordination entre les individus, notamment à travers la formalisation de process. Dans les universités, ces structures sont en effet « très peu contraignantes » et joueraient donc davantage un rôle identitaire en définissant des territoires certes peu visibles mais difficiles à modifier. D'autre part, les spécificités organisationnelles des universités ont pour effet de limiter l'exercice d'un leadership institutionnel puisque « les décisions *top-down* ont peu de chances d'atteindre les unités faiblement couplées qu'elles visent » (Musselin, 2017, p. 130). Les responsables seraient de plus considérés comme peu légitimes pour imposer ce qu'il conviendrait de faire dans des disciplines qu'ils ne maîtrisent pas et parce qu'ils n'exercent qu'une fonction transitoire le temps de leur mandat, à l'issue duquel ils redeviennent des pairs pour leurs collègues (Verzat & Garant, 2010, p. 536). Les équipes présidentielles universitaires n'ont en outre pas reçu de formation pour exercer ce leadership. En l'absence de celui-ci, la diffusion du changement serait donc plus difficile que dans d'autres organisations.

Au regard de l'ensemble de ces spécificités organisationnelles, passer d'initiatives pédagogiques individuelles à une TP systémique représenterait un défi. Verzat et Garant (2010) soulignent en effet l'importance de ce leadership pour relever ce défi. Elles expliquent que dans les institutions d'ES, l'innovation doit émaner du terrain et qu'elle repose sur le développement d'une réflexivité collective – qui suppose d'être accompagné par des facilitateurs – propice à une révision des règles et des normes existantes. Il s'agit donc d'un « processus de changement par apprentissage » qui s'appuie sur l'action d'innovateurs à partir de laquelle la diffusion s'opère par des dispositifs de traduction au sein d'une communauté qui partage une situation problématique commune » (ibid., p. 530). En référence à Alter et à Callon, ce processus d'« appropriation par traduction » se réalise à travers une négociation de sens aux diverses étapes du développement de l'action, dans un processus « tourbillonnaire » (ibid., p. 531). Pour une institutionnalisation du changement, le processus d'apprentissage devrait être légitimé et soutenu par l'institution. Cela suppose :

- La mise en œuvre de dispositifs de type adhocratique, tels que des groupes projet ponctuels « constitués en vue de répondre à des besoins spécifiques de clients ou d'usagers » pour soutenir une démarche créative en dehors des normes et des règles existantes (ibid., pp. 533-534) ;
- Des capacités organisationnelles de changement qui supposent, selon Soparnot, de prendre en compte les relations interdépendantes de l'organisation et de son environnement, de prendre en compte les principes de leadership qui sous-tendent la conduite de changement et de prendre en compte « l'aptitude d'apprentissage de l'organisation et sa manière de résoudre les problèmes organisationnels » (ibid., pp. 534-535). La prise en compte systémique de ces trois dimensions permettrait une méta-régulation des processus de régulation ;
- Le développement d'un « leadership transformationnel » propice à l'émergence d'organisations apprenantes. En référence à Bass, cela impliquerait une capacité de ralliement qui suppose une écoute active, l'émergence d'une stimulation intellectuelle en adéquation avec les objectifs de l'organisation et les méthodes qui permettent de les atteindre ; un soutien du développement professionnel des capacités d'apprentissage des individus ; et des formes d'encouragement (ibid., p. 536).

Sans un leadership institutionnel, il y aurait donc peu de chances de voir une institutionnalisation de la TP. Pour Laurijssen et ses collaborateurs, un tel leadership devrait s'articuler à un « leadership pédagogique » qui repose sur cinq facteurs déterminants :

- La connaissance et la maîtrise du contexte dans lequel le changement se produit ;
- La crédibilité et la position du leader qui est apportée notamment par la reconnaissance que lui accordent ses pairs ;
- L'existence d'un réseau des membres de la faculté pour une compréhension commune des problèmes et des solutions ;
- L'existence d'un réseau de décideurs qui consiste à faire participer les leaders aux instances décisionnelles ;
- L'existence d'un réseau pédagogique qui rassemble les EC intéressés par le changement pédagogique (2009, pp. 95-99).

Le développement d'un leadership et de dynamiques collectives serait donc important dans le cadre d'une implantation de changements pédagogiques durables. Ntebutse souligne également que le travail en équipe constitue un levier dans l'appropriation de l'innovation pédagogique, même s'il peut y avoir des tensions relationnelles (2009, p. 208).

Cependant, l'accroissement de la compétition au sein de l'ES se répercute en interne, ce qui conduirait au développement d'un climat peu favorable à la collaboration. Selon Musselin (2017), les équipes dirigeantes des universités utilisent la compétition externe comme un outil de management en interne. Ils exerceraient ainsi une pression à tous les niveaux : « Jouant sur l'importance des évaluations pour l'image, mais surtout pour l'allocation de moyens, elles activent la menace que représenteraient de mauvais résultats » (ibid., p. 142). L'accroissement de cette compétition en interne accentuerait les clivages entre les « perdants » et les « gagnants » de ce système compétitif. Ceux qui obtiennent les financements externes et les « bonnes évaluations » sont doublement gagnants puisqu'ils sont alors en mesure de négocier leur autonomie vis-à-vis de leur établissement. À l'inverse, ceux qui n'obtiennent pas ces financements et ces bons résultats, sont doublement perdants car ils se voient stigmatisés et, sans autonomie financière, se retrouvent complètement dépendants de leur établissement. Les écarts se creusent donc au sein même de chaque discipline (ibid., p. 154), ce qui laisserait sans doute peu de place au développement de dynamiques collectives.

2.3. La rareté des études sur le processus de transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur

Les recherches sur l'enseignement supérieur se sont multipliées depuis une vingtaine d'années (De Ketele, 2010). En 2005, Bédard et ses collaborateurs recensaient, sur les dix dernières années, près de cinquante mille écrits anglophones portant sur l'innovation pédagogique en contexte universitaire (Audrin, 2019, p. 1) et la littérature francophone est également conséquente sur le sujet (Lison & Jutras, 2014, p. 2). Toutefois, la plupart de ces écrits porte sur l'innovation en tant que produit, délaissant ainsi non seulement la question du processus mais également la théorisation du concept (Cros, 1997). Ce manque de théorisation est également mentionné en 2004 par Béchard et Pelletier pour ce qui concerne les innovations pédagogiques en ES et nous semble toujours d'actualité. Ils notent toutefois que les travaux de Hannan et Silver (2000) ont apporté un éclairage conceptuel, autour du construit de culture organisationnelle (Béchard & Pelletier, 2004, p. 48). Les travaux de ces chercheurs britanniques ont été conduits en deux temps :

- Une première étude en 1997-1998, menée auprès de quinze universités britanniques, portait sur les innovations et les innovateurs ;
- Une seconde étude en 1998-1999, menée auprès de cinq universités (déjà étudiées dans la recherche précédente), portait sur les contextes institutionnels de l'innovation (Hannan & Silver, 2002, p. 4).

Ces travaux ont permis d'apporter des éléments de compréhension sur la distinction entre amélioration et innovation. Les auteurs définissent l'innovation comme un changement délibéré qui émane d'un individu ou d'un groupe d'individus, qui émerge d'un manque de satisfaction des personnels enseignants quant à leurs méthodes d'enseignement ou quant aux résultats des étudiants (ibid., p. 2). Elle est donc associée à l'idée d'une amélioration. Toutefois, les auteurs précisent que l'innovation ne résulte pas toujours dans une amélioration ou peut aboutir à une amélioration qui ne concerne pas nécessairement les apprentissages. L'innovation est donc à distinguer de l'amélioration qui repose sur un processus progressif qui part de l'existant alors que la première repose, selon les auteurs, sur un processus de « rupture » avec des pratiques existantes. La recherche a apporté ensuite un éclairage sur ce qui suscite l'innovation pédagogique. Elle met en avant notamment que les innovateurs sont mus par une diversité de motivations à la fois endogènes (telles que leurs convictions) et exogènes (telles que les attentes externes). Ils sont prêts à accepter les risques et les coûts s'ils sentent qu'ils peuvent améliorer la qualité de leur enseignement. Leurs travaux ont enfin permis de saisir l'importance de la structure institutionnelle, du soutien et de la valorisation à l'innovation, dans leur mise en œuvre et dans l'essaimage. La difficulté de pérenniser les innovations tiendrait notamment à la difficulté perçue ou réelle de concilier les exigences en recherche et en enseignement (ibid., p. 3). Les auteurs ont dégagé alors les conditions de réussite suivantes :

- Les innovateurs devraient se sentir suffisamment en sécurité et soutenus par des collègues qu'ils reconnaissent comme importants ;
- L'établissement devrait avoir une politique égalitaire de valorisation des carrières entre recherche et enseignement ;
- Des pairs et des personnes de la gouvernance devraient s'attacher à essaïmer les résultats des innovations ;
- Des ressources financières et une expertise pédagogique devraient être mises à disposition pour soutenir les innovations (Ibid.).

En outre, l'essaimage serait plus facile au sein de communautés disciplinaires (plutôt qu'à l'intérieur d'une institution), ce qui conduit Hannan et Silver à considérer qu'un LTSN (Learning and Teaching Support Network) serait pertinent pour encourager l'essaimage au sein de communautés disciplinaires (2000, pp. 3-4). Leurs travaux ont donc permis de mieux saisir la dimension systémique du processus d'innovation pédagogique dans l'ES. Toutefois, leur recherche concerne le système universitaire britannique, qui est très différent du système français et elle date d'une vingtaine d'années alors que notre système est en plein bouleversement.

Bécharde et Pelletier relevaient, au début des années 2000, deux autres limites importantes aux travaux existants sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur :

- La plupart de ces travaux sont de nature descriptive et normative et ne prennent pas en compte la complexité des organisations universitaires, ce qui ne permet pas de les généraliser ;
- Sur le plan méthodologique, ils estiment que « la distinction entre indicateurs, composantes et variables n'est pas claire » (2004, p. 48).

Ils proposent alors une grille de lecture, élaborée à partir de la littérature, pour contribuer à une conceptualisation du processus d'innovation pédagogique en ES. Cette conceptualisation s'appuie sur une diversité de disciplines qui permet d'éclairer le processus d'innovation sous l'angle des « multiples rôles des acteurs qui tentent de créer seuls ou en groupe de la nouveauté dans un contexte organisationnel donné et selon des processus parallèles qui se gèrent » (ibid., p. 49). Selon leur grille, le processus d'innovation pédagogique est appréhendé dans un cycle en six phases – l'idéation, la construction, l'implantation, l'évaluation, la diffusion et la gestion – qu'ils croisent avec les multiples influences qui interviennent à cinq niveaux différents – environnemental, institutionnel, organisationnel, opérationnel et individuel (ibid., p. 50). Cette grille permet de rendre compte de la complexité du processus et d'apporter des éléments de réflexion aux acteurs du changement. Elle apporte ainsi un éclairage sur la lecture du processus d'innovation pédagogique dans une articulation des niveaux micro, méso et macro. Au niveau macro, sont mises en avant les influences externes (par exemple, l'évolution des besoins de la société) et internes (le leadership de la gouvernance, la mise en œuvre des dispositifs de soutien, l'alignement des ressources avec la stratégie) (ibid., pp. 51-52). Au niveau méso, ils mettent en avant l'importance de la culture du département qui serait notamment influencée par le leadership de la direction de département. Au niveau micro, ils distinguent le niveau opérationnel et le niveau individuel. Le premier concerne les représentations de l'enseignement-apprentissage des communautés enseignante (qui diffèrent d'une discipline à une autre) et étudiante (qui dépend notamment de la charge de travail perçue, de la cohérence des modes d'évaluation et de l'alignement de leurs propres représentations de l'enseignement-apprentissage avec celles de leurs enseignants) (ibid., p. 53). Le niveau individuel concerne, pour les personnels enseignants, leur rapport à l'innovation, « les facteurs déclencheurs ou inhibiteurs de leur action innovante » (ibid.) et leurs motivations à innover. Pour les publics étudiants, cela dépendrait de leur perception des buts institutionnels : s'ils perçoivent que l'institution est centrée sur des buts d'apprentissage, ils seraient plus enclins à participer à l'innovation pédagogique que s'ils perçoivent une centration sur des buts de performance.

Ces travaux permettent donc également de saisir la complexité du processus d'innovation pédagogique dans une dynamique systémique. Toutefois, ils permettent moins de saisir la dynamique de changement telle qu'elle est vécue par les acteurs. Or celle-ci nous semble indispensable pour comprendre le processus de l'intérieur, à partir de l'expérience qui en est faite. Dans cette perspective, la thèse de Ntebutse (2009), qui porte sur la dynamique du changement chez des enseignants universitaires en contexte d'innovations pédagogiques visant le développement de compétences chez les étudiants, est particulièrement intéressante. Cette étude phénoménologique met l'accent sur le caractère expérientiel de celui qui produit l'innovation en accordant une place centrale à « la façon dont l'acteur donne sens à la situation et à ses pratiques à un certain moment de son activité professionnelle » (ibid., p. 27). Le chercheur cherche à saisir, dans un contexte de réforme pédagogique, comment les personnels enseignants vivent un changement qualifié de « paradigmatique » (c'est-à-dire

inscrit dans une logique d'apprentissage) qui les conduit à devoir apprendre à travailler différemment et le sens qu'ils accordent au changement.

Les résultats de cette recherche mettent en exergue

deux grands moments du vécu du changement : le départ dans l'implantation de l'innovation marqué par une insécurité et la mise en œuvre de l'innovation qui débute par une phase de grand déséquilibre progressivement modulé par certains éléments motivateurs ou de soutien pour évoluer vers un équilibre relatif. (Ibid., p. 2)

L'insécurité de départ est partagée par l'ensemble des enseignants. Pour ceux qui sont en accord avec l'innovation, elle se traduit par une incertitude, une peur de l'inconnu, une peur de l'échec du projet et de ses répercussions sur la faculté et les étudiants. Pour l'enseignant qui n'est pas en accord avec l'innovation, elle se traduit par un doute sur sa capacité à s'adapter au changement, une peur liée à la lourdeur de la tâche, une peur de l'échec et de ses conséquences sur son organisation professionnelle. Des éléments de persévérance permettent d'atténuer cette insécurité : la conviction qu'ont les enseignants de la plus-value de l'innovation et l'évolution de leurs représentations de l'enseignement-apprentissage. Pour ce qui concerne la mise en œuvre de l'innovation, la recherche de Ntebutse met en exergue la difficulté d'abandonner des pratiques routinisées et d'apprivoiser une nouvelle approche pédagogique. Ces difficultés seraient atténuées progressivement par des éléments motivateurs (tels que la perception d'une appropriation progressive de la nouvelle approche pédagogique et d'indices de succès), par une motivation soutenue suscitée par le projet, par la solidarité qui s'instaure entre les collègues à travers le travail collectif, par le soutien des « leaders » institutionnels, par l'accompagnement apporté par des experts en pédagogie et par le recrutement de ressources humaines supplémentaires (ibid., p. 204). Cela leur permet d'atteindre un niveau minimal de confort pour s'approprier les nouvelles pratiques. En revanche, pour l'enseignant « dont le rapport à l'innovation est négatif et dont les conceptions de l'enseignement reflètent le *statu quo* au niveau de son rôle, le déséquilibre est persistant et il n'y a aucun élément pouvant le moduler » (ibid., p. 4).

Cette étude permet de montrer également que le sens accordé au changement, pour ceux qui ont pu se l'approprier, se traduit par (1) « la modification du rapport à l'autre », puisque les enseignants soulignent la bonne qualité des rapports émergents avec leurs collègues et avec leurs étudiants, (2) « la responsabilité de formateur » avec une prise de conscience de l'importance et de la valeur de leur nouveau rôle et (3) l'organisation du travail à travers le plaisir éprouvé d'interagir avec les publics étudiants, une ouverture plus importante et davantage de collaboration avec les collègues (Ntebutse, 2009, pp. 205-206). Cette recherche permet donc d'apporter une nouvelle grille de lecture dans la compréhension d'un changement paradigmatique. Elle souligne la présence indispensable d'éléments de modulation de l'insécurité et du déséquilibre pour qu'il y ait engagement dans ce processus particulièrement déstabilisant de transformation. En effet, le changement serait difficile à vivre tant pour les enseignants que pour les étudiants. Toutefois, la nature des préoccupations diffère : « les préoccupations centrées sur la réussite de l'innovation pour les leaders du changement et les préoccupations centrées sur la charge du travail pour les destinataires de ce changement » (ibid., p. 207). Ainsi, un accompagnement serait requis tant pour les premiers que pour les seconds acteurs du changement. Cet accompagnement nécessite de saisir ces préoccupations spécifiques à chaque individu pour sécuriser le processus et les aider à cheminer. La recherche met enfin en avant la nécessité d'un questionnement des conceptions,

qui intervient au travers d'une certaine expérience de pratique, pour une modification du rapport à l'innovation indispensable à une appropriation du changement.

Bien que particulièrement intéressante, cette recherche concerne un contexte de réforme pédagogique d'une faculté au Québec, ce qui diffère du contexte de l'ES français où l'innovation pédagogique fait moins l'objet de réformes facultaires que d'une incitation des équipes enseignantes volontaires. De plus, si cette recherche permet de saisir la dynamique individuelle et inter-individuelle de l'innovation pédagogique, elle ne prend en revanche pas en compte la dimension institutionnelle, dans une perspective systémique du changement. Les travaux de Musselin peuvent être convoqués ici, même s'ils ne concernent pas directement l'innovation dans l'enseignement, sur la nécessité d'une prise en compte de l'articulation des dynamiques individuelles et organisationnelles. En effet, la sociologue propose, avec la notion de « configuration universitaire » d'appréhender ces dynamiques dans l'articulation de l'*agency* et de la structure (Musselin, 2017, p. 23).

Pour saisir le premier concept, elle s'appuie sur les travaux de Crozier et Friedberg qui mettent en exergue des « ordres locaux » dans les organisations. Selon ce principe, qui reconnaît la capacité des acteurs à jouer avec les contraintes formelles de la structure, les situations sont contingentes et également spécifiques et localement construites. Le courant néo-institutionnaliste sociologique considère pour sa part que l'*agency* a peu d'importance au regard du poids des institutions et de leur influence sur les perceptions, les comportements, les relations des individus et leurs valeurs. Les travaux s'inscrivant dans ce courant révèlent notamment des mécanismes d'isomorphisme qui seraient à l'œuvre dans la construction d'un champ institutionnel, tel que celui de l'ES. Cependant, Musselin (2017) estime que la capacité de certains acteurs à échapper au poids des institutions ne peut être ignorée. Elle constate pour sa part une tension entre un niveau de contingence locale, qui peut être observée à partir des acteurs, et un cadrage institutionnel qui influence les actions sans les déterminer. Elle propose donc, avec la notion de configuration universitaire, de « concilier l'existence de marges de manœuvre que les acteurs sont à même d'utiliser et de mobiliser, et l'influence de contraintes institutionnelles » (ibid., p. 25). Cette notion permettrait en effet d'analyser comment s'articulent les trois formes d'action collective interdépendantes que sont les universités, les autorités de tutelle, et la profession universitaire.

Inscrivant notre questionnement dans un paradigme de la complexité (E. Morin, 1990), il nous semble intéressant de proposer une recherche qui cherche à comprendre le processus tel qu'il est perçu et vécu par les personnels enseignants, en prenant en compte l'interdépendance de ces perceptions et de cette expérience du changement avec l'environnement institutionnel. Dans cette perspective compréhensive, les travaux portant sur le processus d'appropriation des dispositifs numériques (Paquelin, 2009 ; Peraya & Viens, 2005 ; Venkatesh & Davis, 2000) représentent un apport important pour saisir cette articulation des dynamiques individuelles, inter-individuelles et organisationnelles. L'approche itérative dans laquelle ils s'inscrivent permettrait en effet d'observer plus précisément les transformations, qu'elles concernent les règles ou les ressources et/ou les conditions de leurs mobilisations (Paquelin, 2009, p. 54).

3. Les objectifs et les questions de recherche

Les évolutions sociétales, qui s'accompagnent d'une meilleure connaissance des processus d'enseignement-apprentissage, poussent les établissements à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Ce changement s'opèrerait notamment au travers d'une « professionnalisation des formations » qui exige elle-même une « professionnalisation de l'enseignement ». Or cette dernière représenterait un défi dans la mesure où les EC n'ont pas (ou peu) été formés à la pédagogie universitaire et qu'elle vient en tension avec des logiques de reconnaissance institutionnelle essentiellement centrées sur la recherche. En outre, face à des exigences d'excellence et de compétitivité, les dynamiques individuelles d'innovation pédagogique ne suffisent plus : une transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage d'ampleur serait attendue. Cela nécessiterait d'institutionnaliser un processus qui devrait émaner du terrain, au regard de la complexité organisationnelle des universités. Mais comment passer de ces « innovations ordinaires » (Alter, 2010) à une TP systémique ? Le développement de l'APC pourrait constituer un élément de réponse au changement d'échelle dans la mesure où elle requiert un décloisonnement de l'enseignement et le développement de dynamiques collectives. Toutefois, elle questionne les limites de l'organisation en place car ces évolutions viennent en contradiction avec un système d'ES de plus en plus compétitif et donc peu propice à la collaboration. Elle exigerait en outre une transformation des pratiques pédagogiques, pour répondre à cette double exigence de professionnalisation de la formation et de l'enseignement, qui pourrait être particulièrement déstabilisante pour les individus.

Peu de recherches permettent à ce jour de saisir la façon dont s'opère ce changement d'échelle de la TP dans l'ES, au-delà de l'identification des facteurs d'influence et des conditions favorables au changement en contexte institutionnel. Les recherches sur l'innovation pédagogique dans l'ES semblent le plus souvent centrées sur les résultats et interrogent ses effets, dans une approche évaluative plutôt que compréhensive des processus. En outre, les recherches qui permettent de saisir le processus d'innovation pédagogique l'abordent sous l'angle de la dynamique individuelle et/ou inter-individuelle mais rarement dans une dimension systémique. Et lorsque les recherches s'inscrivent dans une dimension systémique, elles semblent concerner le plus souvent des réformes institutionnelles ou facultaires qui s'opèrent plutôt de manière descendante.

À l'heure où la pression à la TP s'amplifie dans les institutions d'ES françaises, et où il leur est demandé de démontrer leur capacité à dépasser le stade d'expérimentations individuelles pour des projets de transformation de la formation plus structurants, il nous semble primordial de nous poser la question suivante : Comment s'opère le processus de TP dans une institution universitaire, dans une approche systémique articulant les dynamiques individuelles, collectives et organisationnelles ? Afin de répondre à cette question générale, notre recherche vise à (1) Identifier les préalables à la mise en œuvre d'une transformation pédagogique au sein d'une institution universitaire et (2) Comprendre le processus de transformation pédagogique, à partir du vécu des personnels enseignants de l'institution, pour (3) Proposer des repères pour l'accompagnement de ces acteurs visant à favoriser une mise en sens collective de la transformation pédagogique qui vient soutenir l'évolution de l'identité professionnelle.

Il s'agit donc de nous intéresser davantage au caractère expérientiel des acteurs qui produisent l'innovation pédagogique plutôt qu'à la finalité de l'innovation elle-même. En effet,

nous souhaitons rendre les processus plus intelligibles en vue d'optimiser les pratiques d'accompagnement du changement qui les soutiennent, notamment en apportant des outils et des méthodes exploitables en contexte de projets institutionnels de TP (de type PIA NCU, IDEFI, etc.) qui se multiplient, ces dernières années, dans les établissements. Cela implique d'analyser le processus de façon systémique (aux différents niveaux de l'institution) en prenant en compte les rapports dans lesquels l'enseignant est engagé avec son environnement, et la façon dont lui-même se transforme dans ce processus.

4. Le plan de la recherche

Dans une première partie, nous présenterons le cadre de référence qui nous a permis de saisir tout d'abord les dynamiques d'émergence de l'innovation pédagogique, et en particulier la façon dont s'opère le processus d'appropriation. Nous expliciterons ensuite plus précisément le processus de transformation des pratiques pédagogiques, dans une dynamique récursive de co-construction de sens et d'évolution identitaire, et appréhenderons ainsi l'agentivité comme une transformation qui s'opère à travers une actualisation des possibles. Au regard de la complexité du processus qui se présente à nous, nous nous interrogerons enfin sur la démarche d'accompagnement au service du développement d'un pouvoir d'agir pour favoriser cette double acceptation du changement, de pratiques et identitaire. Cela nous conduira à concevoir l'accompagnement comme un processus de régulation de la transformation. Le cadre de référence posé, nous présenterons les hypothèses de recherche que nous avons construites à partir de ces lectures et des questionnements issus de notre pratique.

Dans une seconde partie, nous expliciterons l'approche méthodologique que nous avons retenue. La compréhension de ce qu'implique une enquête anthropo-sociologique aux visées pragmatiques nous amènera à préciser notre positionnement de chercheuse sur un terrain auquel nous appartenons en tant que praticienne. Nous présenterons ensuite notre terrain de recherche ainsi que notre méthode de recueil et d'analyse des données.

Dans une troisième partie, nous présenterons d'abord les résultats de l'analyse de l'enquête quantitative que nous avons menée auprès de l'ensemble des enseignants et EC de l'établissement afin de recueillir des données de cadrage, puis nous exposerons les résultats de l'analyse des trente-quatre entretiens semi-directifs qui nous ont permis de saisir le processus de TP, dans une articulation des dimensions individuelle, collective et organisationnelle, à partir des perceptions et du vécu des acteurs. Cela nous amènera à proposer une modélisation du processus de TP, dans une quatrième partie, à partir de l'analogie avec un pendule, pour tenter de rendre compte d'une dynamique oscillatoire et autopoïétique.

Cadre de référence

Notre recherche vise à comprendre le processus de transformation des pratiques pédagogiques dans sa complexité. Nous nous attacherons donc, dans une première partie, à saisir les dynamiques d'émergence de l'innovation pédagogique. L'étude de ces dynamiques nous conduira à étudier plus particulièrement le processus transitionnel d'acceptation d'une transformation. Il conviendra alors, dans une seconde partie, de nous intéresser plus précisément aux fondements de la transformation des pratiques en tant que processus de co-construction et de « trans-formation » conduisant à une évolution identitaire. Enfin, nous nous interrogerons dans une dernière partie, à l'accompagnement de cette transformation, en abordant ce processus sous l'angle d'une régulation permettant de contenir les mouvements inhérents au changement.

1. Les dynamiques d'émergence de l'innovation pédagogique

L'étude du processus d'innovation conduit à appréhender celui-ci comme un construit de nouvelles pratiques sociales. L'innovation pédagogique peut ainsi être considérée comme une rupture avec des pratiques existantes. Comment cette rupture est-elle donc vécue par les acteurs du changement ? Dans quelle mesure sont-ils disposés à l'accepter ? Qu'implique une telle acceptation pour ces individus ?

1.1. L'innovation pédagogique, un construit social

Saisir le processus d'innovation pédagogique implique dans un premier temps de définir le concept d' « innovation » puis d'étudier plus précisément ce qui le caractérise dans le cadre d'une transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage.

1.1.1. Le processus d'innovation, un construit social entre un « déjà-là » et un « à-venir »

Cros rappelle que le terme « innovation » est ancien, puisqu'il est apparu dès le XIII^e siècle et a commencé à être utilisé plus fréquemment au XVIII^e siècle (1997, p. 127). L'innovation est, à cette époque, perçue comme dangereuse pour l'évolution de la société car suscitant du désordre au sein des institutions, considérée ainsi « potentiellement génératrice de désintégration de la société civile » (ibid., p. 128). L'auteure explique que ce n'est que dans les années 1960, avec les théories de Schumpeter, que le terme prend un sens positif et devient même une injonction pour les entreprises, car synonyme de compétitivité. L'économiste distingue alors l' « invention », qui relève d'une logique de la découverte, de l' « innovation » qui relève d'une logique de marché, et qui consiste en la diffusion commerciale des inventions. Dans un marché concurrentiel, les entreprises qui n'innovent pas finissent par disparaître. L'innovation s'inscrit donc dans une perspective de « progrès indéfini et continu » (Cros, 1999, p. 129). Selon Cros, cette **connotation positive de l'innovation, voire injonctive**, est toujours d'actualité en France, et ce dans tous les domaines, y compris dans l'éducation et la formation. Celui qui n'innove pas peut être considéré comme rétrograde.

Aujourd'hui, il ne suffit pas de s'adapter aux évolutions sociales, « il faut innover, faire preuve d'initiative, de créativité dans un milieu en continuel changement » (ibid., p. 128).

Si les définitions de l'innovation sont multiples, il n'y a pas « la » définition qui fait consensus (Bédard & Béchar, 2009, p. 33). Peut-être parce qu'au regard de son caractère polysémique, elle « se doit d'échapper à une et une seule définition » ? (Cros, 1999, p. 127). Pour bien cerner le concept d'innovation, nous pouvons le distinguer de la notion de « novation » qui renvoie à « une invention, une création, une nouveauté certifiée et reconnue comme telle, de même qu'objective, c'est-à-dire de l'ordre de la connaissance » (Lison et al., 2014, p. 3). Lison et ses collaborateurs considèrent par exemple comme une novation, la naissance, à l'Université McMaster (Canada) de la méthode de l'apprentissage par problèmes à la fin des années 1960 et au début des années 1970, car il s'agissait alors d'une méthode inédite. Elle s'est ensuite diffusée bien au-delà de son établissement d'origine, donnant lieu à de multiples innovations. Ce qui est nouveau dans l'innovation n'est donc pas l'objet produit mais son introduction dans un contexte donné, en référence à son étymologie qui signifie « introduire du nouveau dans » (ibid., p. 4). Elle peut ainsi être définie comme « une novation contextualisée » (Bédard & Béchar, 2009, p. 34). Tandis que « l'invention est extérieure à l'acteur social, l'innovation est l'intériorisation de règles d'usage de cette invention » (Paquelin, 2009, p. 30). L'innovation serait donc « une invention qui a été socialement appropriée » (Cros, 1999, p. 131) et désigne donc à la fois **un processus et son résultat**.

L'appropriation que suppose l'innovation s'inscrit dans un système d'interactions sociales, ainsi que cela est mis en exergue par la théorie de la diffusion de l'innovation d'E. Rogers (1983). Selon cette théorie, l'innovation se diffuserait plus facilement à l'intérieur d'un groupe social. En outre, l'adoption de l'innovation dépendrait à la fois des caractéristiques propres aux individus et des caractéristiques inhérentes à l'objet, en particulier lors de l'étape de « persuasion ». Son adoption serait plus ou moins rapide selon ce que les individus percevraient notamment de sa plus-value, de sa compatibilité avec les valeurs du groupe social et de sa complexité.

Toutefois, pour Akrich, Callon et Latour, qui s'intéressent à l'appropriation de dispositifs techniques, l'adoption de l'innovation ne se réduirait pas à un phénomène épidémiologique de diffusion parmi les individus mais reposerait sur « une série de décisions qui dépendent du contexte particulier dans lequel [l'innovation] s'insère » (1988, p. 18). En effet, chaque utilisateur évalue les qualités de l'innovation au regard de ses propres attentes, intérêts et problématiques, tandis que dans le modèle de la diffusion, l'usager doit s'adapter au produit puisqu'il n'est pas question que celui-ci soit remis en cause. Or pour ces auteurs, l'adoption supposerait que le produit parvienne à intéresser les acteurs. L'innovation impliquerait donc de s'intégrer « dans un réseau d'acteurs qui la reprennent, la soutiennent, la déplacent » (ibid., p. 20). Ils analysent alors le produit en tant que dispositif d'intéressement fondé sur des liens qui unissent l'objet aux utilisateurs. Leur modèle de **l'intéressement** permet ainsi de saisir ces liens en termes d'intérêt suscité chez les usagers. Dans cette perspective, l'innovation consiste à intéresser un nombre croissant d'alliés. Sa diffusion dépend donc de sa capacité à susciter l'adhésion (ibid., p. 23). Les sociologues considèrent l'adoption comme un mouvement d'adaptation¹ qui résulte en général d'une **élaboration collective**. Parce que l'acceptabilité est autant sociale que technique, elle se construit au cours de négociations jusqu'à parvenir à

¹ Pour Akrich, Callon et Latour (1988), « Adopter une innovation c'est adapter » (p. 22).

un arrangement acceptable à la fois par les acteurs humains et par les entités non-humaines (ibid., p. 4). Les acteurs prennent donc part activement à une activité constante de compromission, le compromis constituant l'intéressement. Cette élaboration collective de l'adoption serait à saisir, selon les auteurs, dans un modèle tourbillonnaire qui s'opère à travers les multiples négociations socio-techniques qui donnent forme à l'innovation, celle-ci se transformant en permanence au gré des intéressements qui sont expérimentés.

Les individus joueraient donc un rôle actif dans l'appropriation de l'innovation, ce qui nous conduit à l'appréhender comme un **construit social** qui comporte un caractère imprévisible. La théorie de l'Acteur-réseau (Akrich et al., 2013) permet de mieux appréhender cette dimension sociale. En effet, selon cette théorie, l'innovation est un **processus de traduction** entre les individus qui co-construisent, par un langage commun, une sorte de « bien commun provisoire » (Cros, 1997, p. 135). Pour les auteurs, cette opération de traduction, qui prend place à travers l'instauration de réseaux socio-techniques, consiste à faire de l'objet, un enjeu pour tous les acteurs. Cette approche met ainsi l'accent sur l'aspect social du processus : « objet et appropriation de l'objet sont deux opérations consubstantielles » (ibid.), prenant en compte la totalité du processus d'innovation, dans son objet ainsi que dans sa diffusion. L'innovation sociale peut donc être définie comme un processus de co-construction, les interactions entre les individus participant elles-mêmes à l'innovation.

Cependant, cette théorie ne tient pas véritablement compte de la **dimension intentionnelle** de l'innovation qui est présentée comme un objet qui est introduit de l'extérieur dans l'organisation, niant ainsi le processus d'ontogénèse composant l'innovation (Paquelin, 2009, p. 41). Paquelin définit l'ontogénèse comme « un processus de co-construction au cours duquel les dimensions sociales, techniques, culturelles interagissent pour donner sens à une situation nouvelle » (ibid.). La théorie systémique de Crozier avance en effet que le changement ne provient pas d'une imposition extérieure aux organisations mais que c'est le système d'action qui co-construit l'innovation, à partir certes des modifications de son environnement, mais selon sa propre logique (Cros, 1997, p. 132).

Le changement se construirait ainsi à travers « un apprentissage de capacités nouvelles à résoudre les problèmes d'organisation collective » (Cros, 1997, p. 132). Ce nouveau construit social s'élabore dans les marges de libertés laissées aux sujets, donnant lieu à des régulations qui permettent de maintenir le système en l'état sans le transformer. En référence aux travaux d'Alter, Cros précise que les organisations sont traversées par un conflit de logiques entre une logique d'efficacité (celle de l'organisation qui cherche à atteindre les objectifs fixés) et une logique d'efficience (celle de l'innovation qui cherche à tirer parti maximum des ressources disponibles) (ibid., pp. 132-133). L'innovation serait ainsi à appréhender comme un processus qui se construit dans ces tensions, les innovateurs venant bousculer l'ordre établi parce qu'ils peuvent en tirer un avantage. L'innovation serait alors un **régulateur** qui permet de maintenir l'équilibre du système (ibid., p. 132).

Pour Giddens, la construction des pratiques sociales dans les organisations se réalise dans une **dynamique duale** qui articule le « déjà-là » et le « à venir » (Paquelin, 2009, p. 42). Les règles² et les ressources utilisées dans l'action évoluent et se transforment à travers des négociations entre les acteurs et permettent en même temps de reproduire un système social.

² Nous retenons ici la définition proposée par Paquelin, qui désigne par « règle », « toutes les formes d'inscriptions d'un savoir collectif mobilisable par les acteurs » (2009, p. 44).

Ce processus, que Giddens nomme « dualité du structurel », est à appréhender dans une dynamique récursive puisque « les règles et ressources des systèmes sociaux sont à la fois le médium et le résultat des pratiques qu'elles organisent » (ibid., p. 46). Le structurel serait alors à considérer lui-même dans une dynamique duale à la fois contraignante et habilitante, puisqu'il limite les possibilités d'action et à la fois rend possible tout un ensemble d'actions.

Nous appréhendons la TP comme un processus social d'appropriation qui suppose la création d'espaces d'intéressement, et également comme le résultat de ce processus. Nous considérons que ce processus est un construit social qui s'opère à travers de multiples interactions entre les individus, l'objet de l'innovation (c'est-à-dire les pratiques en construction) et l'environnement. Ces interactions constituent un processus de régulation dans une recherche permanente du maintien d'un état d'équilibre du système social. La TP serait donc suscitée au départ par des perturbations d'un état stabilisé initial qui suscitent une mise en mouvement du système, permettant d'atteindre un nouvel état stabilisé. En tant que processus de co-construction, la TP comporte un caractère imprévisible.

1.1.2. L'innovation pédagogique, une rupture paradigmatique créative

Nous avons mentionné, en introduction, l'éclairage apporté par Hannan et Silver (2000) sur la distinction entre l'amélioration et l'innovation avec, pour cette dernière, l'idée d'une « rupture » avec des pratiques existantes. Cette rupture est à saisir, selon ces auteurs, dans sa dimension individuelle mais aussi institutionnelle, puisqu'elle est relative au contexte de l'introduction de l'innovation. Or le contexte universitaire serait particulièrement complexe, ce qui conduit Hannan et ses collaborateurs (1999) à souligner la difficulté qu'il peut y avoir à déterminer ce qui est de l'ordre de l'innovation. En effet, une innovation abandonnée dans un établissement peut être reprise d'une autre manière, dans un autre établissement, en vue de l'améliorer. Ainsi, il est parfois difficile d'identifier si l'innovation est de l'ordre de la création ou de l'adaptation, et si elle relève d'une idée ou d'une pratique originale (Ntebutse, 2009, pp. 26-27). La frontière entre l'innovation et l'amélioration serait donc mince. Elles seraient alors probablement à appréhender davantage dans un continuum. Le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition) développé par Puentedura (2012) pour analyser l'intégration des technologies pour l'enseignement-apprentissage, peut selon nous, apporter une grille de lecture de ce continuum à partir des quatre niveaux de changement qu'il propose, les premiers relevant de l'amélioration et les seconds de la transformation.

À partir de cette grille de lecture, nous proposons de considérer l'innovation pédagogique comme un **changement en profondeur**, alors que l'amélioration correspondrait à un changement « en surface », pour faire écho à la distinction proposée par Marton et Säljö (1976) entre les apprentissages en profondeur (qui supposent un engagement fort de l'apprenant) et les apprentissages en surface (qui se limitent à la reproduction de connaissances). À ce titre, la définition de l'innovation pédagogique proposée par Ntebutse, à

partir des définitions de Béchard et Pelletier³ et de Wittorski⁴, nous semble intéressante car elle articule l'amélioration en tant que finalité de ce processus de changement profond :

Un changement qui, d'une part, entraîne pour l'acteur qui le produit une modification en profondeur de ses pratiques antérieures (ou habituelles) et de son travail (ou de l'organisation de son travail) et, d'autre part, vise à améliorer substantiellement l'apprentissage des étudiantes et des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. (2009, p. 28)

Ce changement en profondeur supposerait selon nous une rupture, à la différence du changement en surface, dans la mesure où des repères d'action seraient abandonnés pour en créer de nouveaux. Toutefois, ce changement profond s'opèrerait progressivement. L'innovation ne serait en effet pas à considérer comme une « révolution » qui suppose un changement radical de cap qui se produit dans un laps de temps très court (Cros, 1999, p. 131). Davantage qu'une rupture brutale, l'innovation s'inscrit dans une **transition** entre des pratiques existantes et de nouvelles pratiques. Cette transition, à la différence de l'amélioration, aboutit bien à une transformation qui vient en rupture avec les pratiques existantes. Concernant le développement de l'APC, Tardif (2004) parle de « rupture paradigmatique » car il s'agit, selon lui, de passer d'une approche centrée sur l'enseignement à une approche centrée sur l'apprentissage. Ce changement de logique entraînerait une modification des rôles de l'enseignant et de l'étudiant, dans une relation plus horizontale, et une réorganisation du travail (Prégent et al., 2009).

L'innovation représente donc une rupture car il s'agit de modifier une trajectoire dans laquelle s'inscrivent des pratiques. La théorie schumpeterienne de « **destruction créatrice** » peut être convoquée pour illustrer ce changement de trajectoire qu'elle appréhende comme un cycle « selon lequel un produit nouveau mis sur le marché est destiné à disparaître et à être remplacé par un autre » (Paquelin, 2009, p. 29). Dans le contexte de la formation, il s'agit d'abandonner certaines pratiques d'enseignement pour en adopter de nouvelles. Selon Paquelin, les règles et les normes sociales sont alors détruites pour créer de nouvelles règles d'action. Ce processus se réalise à travers une activité de « bricolage » (De Certeau, 1990), qui consiste pour les enseignants à s'approprier l'innovation en fonction de leurs intérêts et de leurs règles propres. Ce faisant, ils contribuent à construire le sens de l'innovation. L'innovation peut donc être définie comme « un processus de création, d'invention contextualisée de pratiques sociales » (Paquelin, 2009, p. 35). Nous considérons, à ce titre, que l'innovation comporte un caractère « délibéré », tel que cela est mis en avant dans la définition de Béchard et Pelletier.

Il convient alors de distinguer l'innovation de la réforme. Ces deux termes ont en commun de relever d'intentionnalités et peuvent être définis tous deux comme des stratégies de changement planifié (Peraya & Jaccaz, 2004, p. 3). Cependant, ainsi que le souligne Cros (1999), l'origine du changement n'est pas la même. Tandis que l'innovation vient des acteurs du terrain et relève d'un processus volontaire, la réforme vient des instances décisionnelles et

³ Béchard et Pelletier considèrent que l'innovation pédagogique est « une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (2001, p. 133).

⁴ Pour Wittorski, « une pratique est innovante si et seulement si elle présente, du point de vue de l'acteur qui la produit, une rupture avec ses pratiques antérieures ou habituelles et si elle entraîne, selon lui, une modification du travail ou de l'organisation du travail de l'établissement dans lequel il se trouve » (cité dans Ntebutse, 2009, p. 27).

procède d'une imposition (ibid., p. 130). La première correspondrait à un mouvement de type **bottom-up** (de la base vers le sommet) alors que la seconde correspondrait à un mouvement de type **top-down** (du sommet vers la base) (Cros, 1997, p. 144). Or la complexité du processus d'innovation pédagogique supposerait de l'appréhender dans une articulation de ces deux mouvements, qui implique sans doute de saisir le pilotage du changement moins en termes de contrôle que d'accompagnement. Innovation et réforme seraient donc, pour l'auteure, plus complémentaires qu'antinomiques. Le terme actuellement en vogue de « transformation pédagogique » pourrait traduire, selon nous, l'inscription du changement dans une articulation de ces deux mouvements.

Nous appréhendons la TP comme un processus qui vise une amélioration de l'enseignement-apprentissage. Il s'opère dans une transition entre un déjà-là et un à-venir qui, à la différence de l'amélioration, aboutit à un changement en profondeur des pratiques. Elle constitue donc une rupture avec certaines pratiques existantes. Cette rupture est une rupture créative dans la mesure où elle doit faire l'objet d'une adaptation en situation. Elle mobilise ainsi la créativité du sujet dans l'action.

Nous considérons que le processus de TP naît d'un double mouvement ascendant (*bottom-up*) et descendant (*top-down*), l'un et l'autre étant probablement interdépendants.

1.2. Une transition éprouvante de l'acceptabilité à l'acceptation

Pour mieux comprendre le processus d'appropriation de l'innovation, il convient à présent d'étudier le passage d'une acceptabilité du changement à son acceptation. Il s'agit pour cela de saisir la façon dont le changement suscite une insécurisation pour les individus, et comment ces derniers doivent dépasser ce sentiment d'insécurité pour aller à la rencontre de leur potentiel. Nous proposons ensuite d'inscrire ce processus transitionnel de l'acceptabilité à l'acceptation du changement dans une dynamique organisationnelle avant d'interroger les dispositifs propices à ce passage de l'une à l'autre, dans le cadre d'une transformation des pratiques pédagogiques.

1.2.1. L'innovation pédagogique, un processus insécurisant

Cros (1999) distingue le « projet » de l'innovation. Tandis que le projet comporte une programmation, l'innovation « ne sait pas où elle va si ce n'est à travers des valeurs et des intentions » (ibid., p. 132). Elle se construit donc à partir d'une visée mais les finalités peuvent évoluer, rendant toute programmation impossible. L'innovation est ainsi caractérisée par l'incertitude, l'**indétermination** : « L'innovateur construit le chemin en le faisant et il est incapable de dire de quoi sera fait demain » (ibid.). De ce fait, l'innovation comporte une prise de risque. Selon Paquelin, les innovateurs doivent accepter l'incertitude qui se présente à eux, et pour cela doivent développer une double aptitude à créer et à accepter le risque (2009, p. 35). L'auteur considère que cette « **posture du risque créatif** » permettrait d'assurer le maintien de l'efficacité du système. Il n'est pas question de chercher à réduire le degré

d'incertitude dans l'innovation mais de s'inscrire dans « une dynamique créatrice qui prend appui sur l'incertain, le non-défini tant au plan de l'action que des finalités », l'innovation construisant « sa propre finalité par et pour l'action » (ibid., p. 36). La capacité des individus à se mettre en mouvement, à accepter l'incertitude et à créer de nouvelles règles d'action est donc au cœur de ce processus.

Dans le cadre de l'innovation pédagogique, la confiance en soi des personnels enseignants est mise à l'épreuve que ce soit « par rapport à leur rôle, à l'organisation de leur travail et leurs rapports avec les collègues et avec les étudiantes et les étudiants » (Ntebutse, 2009, p. 72). Leur rôle est déstabilisé, selon Ntebutse, car ils passent d'un rôle d'expertise disciplinaire à un rôle d'expertise pédagogique, ce qui provoque une incertitude quant à leur maîtrise des compétences pédagogiques. En référence à Wittorski, le chercheur souligne que le développement de pratiques innovantes implique pour les personnels enseignants de reconnaître les limites de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être et leur enrichissement par des dispositifs d'apprentissage formels et informels. Or cette reconnaissance pourrait être difficile dans un contexte de l'ES où l'expertise disciplinaire est première. Le changement de pratiques peut donc entraîner des peurs, doublées de tensions liées à un investissement multiforme (en temps, en énergie, en apprentissage, etc.) dans des activités qui sont peu valorisées par le système (ibid.).

En outre, la recomposition de nouvelles pratiques implique un temps de **déstabilisation** des pratiques existantes. Ntebutse explique cette déstabilisation par les effets que produit l'abandon de certaines règles et normes d'action sur la culture et l'identité professionnelle des enseignants (2009, p. 68). La communauté enseignante, comme toute communauté professionnelle, « est porteuse d'une culture considérée comme un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui façonnent les actions professionnelles et qu'en retour ces dernières contribuent à faire vivre et évoluer » (ibid.). En ce qui concerne les enseignants universitaires, leur culture professionnelle repose sur le paradigme de l'enseignement. En s'inscrivant dans le paradigme de l'apprentissage, leurs valeurs, leurs croyances mais aussi leurs habitudes de travail sont remises en cause. Or les routines et les habitudes participeraient d'un sentiment de sécurité car elles contribuent au pouvoir structurant de l'action (Paquelin, 2009, p. 42). Construites à travers l'expérience, les routines permettent en effet au sujet d'agir face à un problème donné, en s'appuyant sur la mobilisation de données issues d'expériences similaires. Le sujet a ainsi la capacité d'agir dans un cadre relativement sécurisant, puisqu'il peut s'appuyer sur le déjà-là. Les routines participent donc d'une « sécurité ontologique » (Giddens, 1987). Ce qui unit l'environnement et le système est « la capacité conjointe à produire une situation sécurisante qui va permettre l'effectuation de la tâche » (Paquelin, 2009, p. 64). Paquelin explique que ce couplage structurel est assuré par la situation qui articule éléments intrinsèques et extrinsèques qui composent l'expérience de l'acteur.

Même dans un processus de changement délibéré, le caractère imprévisible de l'innovation peut faire naître des **résistances**, car il oblige l'individu à sortir d'une zone de confort pour « s'aventurer vers de nouvelles avenues, souvent empreintes d'incertitude » (Bareil, 2004, p. 5). Confronté à une certaine insécurité, liée à la perte de points de repères antérieurs (spatiaux, temporels, comportementaux, relationnels), l'individu a alors tendance à rechercher des repères familiers, manifestant ainsi une résistance au changement. Ces résistances sont des réactions émotives « souvent causées par la peur, l'insécurité, la confusion ou la crainte de perdre des acquis ou de devoir renoncer à des automatismes rassurants » (Bareil, 2009,

p. 32). Ainsi formulées, il conviendrait, selon Bareil, de parler de « **préoccupations** » plutôt que de « résistances ». En effet, tout individu qui fait l'expérience du changement, même lorsqu'il éprouve une attraction pour celui-ci, connaît des moments de doutes et de craintes. Même si la nouveauté l'attire, « il résiste à l'idée de devoir faire des efforts pour se créer de nouvelles habitudes, avouant ainsi que la situation actuelle n'est peut-être pas aussi optimale qu'il le souhaiterait... » (ibid.). Ces préoccupations sont donc à comprendre comme des « zones de malaise » qui conduisent les individus à évaluer le changement en termes de coûts (efforts, compétences à acquérir) et de bénéfices (gains salariaux, satisfaction) (Bareil, 2004, p. 7). C'est dans ce rapport coûts/bénéfices que la résistance au changement se manifeste ou non. Pour ce qui concerne l'innovation pédagogique, les résistances pourraient naître du rapport entre le bénéfice que représente l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage et le coût que représente l'investissement en temps généré par ces changements.

Selon Bareil (2004), les manifestations de la résistance sont diverses et d'intensités différentes, de la résistance à peine perceptible (résistance implicite) à la résistance active (explicite). Il importe de comprendre les causes de ces préoccupations, qui sont multidimensionnelles. L'auteure identifie six catégories de causes de la résistance au changement : les causes individuelles, collectives, politiques et celles liées à la qualité de la mise en œuvre du changement, au système organisationnel en place et au changement lui-même (ibid., p. 6). Les causes individuelles peuvent être conscientes ou inconscientes (par exemple, la résistance peut relever de mécanismes de défense face à l'anxiété que provoque le changement), elles peuvent relever de traits de personnalités, de caractéristiques socio-démographiques, d'habiletés, de facteurs motivationnels, etc. La résistance peut également se manifester de manière collective, lorsqu'elle est liée à une perte d'acquis ou de privilèges ou à la remise en cause de normes sociales établies ou de la cohérence interne à l'organisation. Elle tient également à des variables culturelles, certaines cultures étant plus ou moins ouvertes au changement. Le phénomène de résistance tient aussi à des causes politiques, qu'elles proviennent de pressions ou de l'influence de personnes considérées comme importantes aux yeux des individus, qui vont se positionner en termes de rejet ou d'acceptation.

Bareil (2004) considère que la plupart du temps, en contexte de changement, les résistances sont associées aux variables individuelles, comme si elles ne provenaient que des individus eux-mêmes. Pourtant, selon la chercheuse, d'autres variables interviennent, externes à l'individu, telles que la façon dont le changement est mis en œuvre. S'ils n'ont pas été bien préparés au changement, mal informés, ou pas assez consultés, les individus peuvent manifester des résistances quant à la stratégie de changement adoptée (ibid., p. 8). En outre, Bareil souligne que le changement nécessite de développer les capacités individuelles et organisationnelles pour sa réalisation. **L'habilitation** est à ce titre importante pour que les individus soient en mesure de réaliser le changement⁵. L'ouverture au changement dépend aussi du système organisationnel, selon qu'il est réceptif ou non au changement. Si l'individu perçoit l'inertie ou l'incapacité à changer de l'organisation à laquelle il appartient, il considèrera que l'intégration du changement a peu de chances d'aboutir et sera donc moins enclin à

⁵ En référence à Colletterte et ses collaborateurs, Bareil précise que cette habilitation suppose « le respect des personnes et des compétences, le temps et les moyens fournis pour s'adapter au changement et la crédibilité de l'agent » (2004, p. 9).

s'engager dans le processus. D'autre part, s'il est très attaché aux normes et aux valeurs existantes de son organisation, l'individu manifestera probablement davantage de résistance. Enfin, la résistance au changement peut provenir du changement lui-même, s'il est « complexe, peu légitimé par l'organisation et en opposition avec les valeurs du milieu » (ibid.), s'il ne fait pas sens pour l'individu. Bareil reprend la distinction faite par Abrahamson entre la « résistance au changement » et la « résistance du changement » : dans un contexte social où le changement est omniprésent, les individus ne résistent plus au changement mais résistent au caractère répétitif, permanent, du changement (ibid.).

L'auteure en conclut que les résistances sont donc diverses, multidimensionnelles et incontrôlables (Bareil, 2004, p. 10). Il y a autant de comportements possibles pour surmonter ou transformer ces résistances, qu'il existe de causes. Il n'y a alors pas une seule et unique façon de gérer le changement, qui est un processus complexe et dynamique. Plutôt que d'attribuer automatiquement la cause de la résistance au changement à l'individu ou au groupe, il convient de s'interroger sur l'ensemble des variables. Selon Bareil, il faut interpréter la résistance comme « une réponse rationnelle du point de vue de l'acteur dans un contexte donné. Elle mérite donc d'être apprivoisée en tant que manifestation et non en tant que résistance » (ibid., p. 13). Cela impliquerait pour les décideurs de choisir des types de changements en fonction de l'ensemble de ces variables et de les gérer dans le respect des individus, à travers **l'instauration d'un climat de confiance et de sécurité**. Cette sécurisation serait particulièrement importante au stade de l'expérimentation car les préoccupations, parce que dépassées durant cette phase, s'atténueraient ensuite.

Dans le contexte d'une institution universitaire, au regard des multiples cultures disciplinaires qui participent des identités professionnelles des enseignants (Musselin, 2017), nous pouvons supposer que leurs préoccupations diffèrent d'une composante de l'université à une autre et d'un département à un autre. Ainsi, l'accompagnement au changement peut-il être mené selon la même stratégie dans l'ensemble de l'établissement ? Cette stratégie est-elle à envisager de façon suffisamment souple pour différencier cet accompagnement selon les micro-cultures (Roxà, 2014) qui composent l'institution ?

La TP est un processus empreint d'incertitude et de ce fait, il comporte une prise de risque pour les personnels enseignants qui doivent être en mesure d'accepter cette prise de risque pour pouvoir exprimer un potentiel créatif nécessaire à l'élaboration de nouvelles pratiques. Ce processus comporte donc un caractère particulièrement insécurisant car il suppose l'abandon de repères familiers et questionne alors l'identité même des enseignants.

Ainsi, la TP générerait des préoccupations, sources de résistance, même chez les sujets volontaires. Les causes de ces préoccupations ne sont pas le seul fait des individus mais émanent d'une pluralité de facteurs, et notamment de l'interaction avec l'environnement.

L'accompagnement à la TP doit donc permettre de sécuriser le processus et de développer des conditions habilitantes pour permettre aux acteurs de l'institution de s'emparer du changement.

1.2.2. Accepter l'incertitude : un lâcher-prise nécessaire

Parce que l'innovation est un processus empreint d'incertitude et donc insécurisant pour les individus, les modèles du changement illustrent la nécessité d'un **lâcher-prise** pour permettre aux acteurs de se l'approprier. Le modèle de changement le plus ancien, abordé dans sa dimension organisationnelle, a été proposé par Kurt Lewin (1952). Son modèle, inspiré de la chimie des solides, représente le changement selon trois phases : une phase de décristallisation (dégel), une phase de transition (déplacement) et une phase de recristallisation (regel). La phase de décristallisation correspond à l'abandon des comportements et des attitudes habituels au sein d'un système (qui peut être un individu, un groupe ou une collectivité). Les échanges au sein du groupe initient une remise en question, volontaire ou non, des normes partagées par le collectif. Il s'agit de susciter un déséquilibre, fondé sur l'insatisfaction de la situation existante, nécessaire à une prise de conscience du besoin de changer et à un désapprentissage des conduites habituelles pour l'adoption de nouveaux comportements (Autissier et al., 2018, p. 151). La phase de déplacement correspond à une phase de transition au cours de laquelle sont expérimentées de nouvelles pratiques. À travers ces expérimentations, l'attachement aux normes diminue conduisant de façon concomitante, à une réduction des résistances. Ntebutse souligne que cette phase serait cruciale dans le processus de changement car la plus éprouvante pour les individus qui sont confrontés à « un degré de fatigue élevé, un état de confusion inhabituel et un sentiment d'incompétence plus ou moins prononcé » (2009, pp. 87-88). La phase de recristallisation donne lieu enfin à une stabilisation des nouvelles normes sur un point d'équilibre différent de celui de départ, ce qui permet d'éviter un retour à l'état initial (Autissier et al., 2018, p. 151). Les nouvelles normes s'inscrivent progressivement dans les comportements, conduisant à un changement durable.

Ce modèle, bien que pouvant être considéré comme inscrivant le changement dans un processus trop linéaire⁶, a révélé l'importance de l'influence sociale du groupe sur le comportement des individus et a mis en exergue le caractère dynamique du processus. D'autres modèles du changement organisationnel se sont appuyés par la suite sur celui de Lewin en cherchant notamment à expliciter les interactions entre les individus et entre les groupes à l'intérieur du processus, et à comprendre l'expérience des acteurs qui « vivent » le changement (Collerette et al., 1997). Ainsi, le modèle proposé par Collerette et ses collaborateurs (1997) nous semble intéressant dans le cadre de notre étude car il met notamment en avant le **sentiment d'insécurité** produit par la déstabilisation des pratiques existantes. Dans une approche constructiviste-systémique, ces auteurs proposent de considérer le changement comme une reconstruction du réel qui comporterait quatre grandes phases correspondant à des types d'activités mentales : l'éveil, la désintégration, la reconstruction et l'intégration (ibid., p. 25). Le réel est appréhendé à travers les pressions que comporte naturellement toute situation de changement. La phase d'éveil et le début de la phase de désintégration correspondent à la phase de cristallisation de Lewin. La plus grande partie de la désintégration et la reconstruction correspondent à la phase de transition et l'intégration à celle de recristallisation.

⁶ L'impression de linéarité dépend de l'échelle d'analyse des processus. Ainsi, le modèle de Lewin peut apparaître comme linéaire lorsque l'analyse s'inscrit dans une approche macroscopique. Toutefois, lorsque l'analyse s'inscrit dans une approche microscopique – selon nous plus appropriée à la compréhension de phénomènes complexes – cette impression de linéarité s'effacerait.

L'éveil consiste à s'interroger sur l'utilité de répondre à une pression visant un changement. Cette décision a une incidence importante car elle implique, même à un niveau préconscient, l'acceptation ou le refus de voir ses conceptions remises en cause. S'il y a acceptation, le système s'engage dans la phase de désintégration durant laquelle il détermine quels éléments de ses conceptions et de sa pratique peuvent être mis de côté, en fonction de leur pertinence pour s'adapter au réel. C'est à partir du bilan qu'il fait de l'examen de son système de pertinence, qu'il décide de s'engager ou non dans un effort de reconstruction (Collerette et al., 1997, p. 26). Si son bilan lui apparaît suffisamment positif pour ne pas se plonger dans de tels efforts, sa réflexion sur l'utilité du changement ne se poursuit pas. Pour Collerette et ses collaborateurs, cette phase de désintégration suscite un sentiment d'insécurité et d'anxiété particulièrement important, car le système doit **accepter de quitter des repères** familiers pour en adopter de nouveaux, encore mal connus. Les individus sont alors confrontés à « un mélange d'espoir et de méfiance, d'enthousiasme et d'exaspération » (ibid.).

Dans la phase de reconstruction, le système cherche à combler les manques habitant son univers de pertinence, suscités lors de la désintégration. Il cherche à s'approprier de nouvelles significations dans sa façon de percevoir le réel et opère ainsi une reconstruction de ce qu'il perçoit du monde. Cette phase se réalise dans un processus de négociation des significations partagées entre les membres du système social (Collerette et al., 1997, p. 28). Enfin, lorsque les nouvelles significations et les comportements qui en découlent se stabilisent, le système entre dans la phase d'intégration. Il s'agit, selon les auteurs, de trouver un état d'équilibre satisfaisant pour le fonctionnement du système social, par des ajustements qui vont permettre de concilier la nouveauté et les autres conceptions et pratiques toujours en vigueur (ibid., pp. 34-35).

Il apparaît, dans plusieurs modèles du changement organisationnel, que la phase de transition implique un « lâcher-prise » nécessaire pour permettre au système d'aller à la rencontre de son potentiel. Pour Simon, le processus de transition comprend une transformation intérieure du sujet, qui passe par **une quête de sens et une construction de son identité** :

Le processus de transition fait référence aux mouvements de transformation intérieure auxquels l'individu sera confronté par rapport à lui-même et au système qui l'entoure. Au cours de la période de transition, l'être humain se consacre à deux éléments fondamentaux de son évolution, à savoir la quête du sens et la construction de son identité. (2000, p. 238)

Cette phase serait ainsi à la fois cruciale pour la réussite du changement et la plus difficile à vivre pour les sujets (Ntebutse, 2009, p. 92). L'enseignant est amené, dans cette phase, à construire le sens du changement « à partir de ses perceptions, de ses idées, de ses sentiments, de ses émotions, de ses intentions, des liens qu'[il] établit entre ses expériences antérieures et la nouveauté extérieure » (Simon, 2000, p. 240).

Simon appréhende le processus de transition selon trois phases : le départ, la traversée et l'arrivée (2000, p. 250). La première phase impliquerait une perte de repères et un engagement vers un inconnu, qui suscite à la fois craintes et espoirs. La seconde phase, est une période de chaos interne : l'individu ne voit pas bien où il va alors qu'il commence à perdre un certain nombre de repères. Il doit alors accepter de lâcher prise, pour pouvoir aller à la rencontre de son potentiel. Ce lâcher-prise est indispensable pour voir la restauration progressive d'un état d'équilibre dans la dernière phase qui se traduit par une mise en sens

du changement et une évolution identitaire. Le **lâcher-prise** permettrait ainsi aux individus de percevoir de nouveaux repères, ce qui rétablirait **un niveau de sécurité suffisant** pour s'emparer du changement.

Si les travaux portant sur le changement organisationnel permettent de saisir la complexité du processus de transition pour l'individu, et mettent en avant un nécessaire lâcher-prise, il nous semble important de l'appréhender dans sa dimension collective. En effet, le processus de transformation, comme nous l'avons évoqué, comporte une dimension sociale et à ce titre, le lâcher-prise devrait aussi, selon nous, être considéré sous l'angle du collectif. La théorie du U d'Otto Scharmer (2012) peut nous éclairer quant à ce processus collectif. Il s'agit d'un modèle de changement transformationnel⁷ constitué de cinq mouvements, qui consistent (1) à co-initier, (2) à co-sentir, (3) au presencing, (4) à co-crée et (5) à co-évoluer.

Le premier mouvement (co-initier) consiste à construire l'intention commune. Le second (co-sentir) consiste à prendre conscience du potentiel collectif, à percevoir les potentiels émergents. Le concept de « presencing », qui se situe en bas de la courbe en U, fait référence au lâcher-prise indispensable pour être disposé intérieurement au changement. Ce néologisme formé à partir des mots anglais « presence » et « sensing », peut être défini comme « a heightened state of attention that allows individuals and groups to shift the inner place from which they function »⁸ (Scharmer, s. d., p. 1). Il consiste à abandonner les aspects non essentiels du Soi (« lâcher prise ») pour s'ouvrir à une meilleure perspective future de Soi (« laisser venir »). Il faut ainsi pouvoir faire l'expérience de l'arrivée du nouveau et de la transformation de l'ancien : « When that shift happens, people begin to operate from a future space of possibility that they feel wants to emerge »⁹ (ibid.). Scharmer considère ce **lâcher-prise collectif** comme un seuil qui permet au groupe d'agir à partir d'un potentiel qu'il sent vouloir advenir. Il s'agit de parvenir à une conscience collective, conscience qui n'émerge pas des multiples Soi mais du groupe dans son ensemble, en tant qu'entité singulière. Chaque individu au sein du groupe serait amené à ne plus penser à travers son ego, son Soi, mais à travers le Nous. Ce n'est qu'à travers ce lâcher-prise que le groupe est disposé à « laisser venir », c'est-à-dire à déterminer ce dont il a réellement besoin. Ce quatrième mouvement consiste à élaborer des prototypes en réponse à des besoins réels. Dans le dernier mouvement (co-évoluer), les prototypes sont évalués pour ne retenir que ceux qui auraient le meilleur impact sur l'organisation, aboutissant ainsi à « an innovation ecosystem that connects high leverage prototype initiatives with the institutions and players that can help take it to the next level of piloting and scaling »¹⁰ (ibid., p. 8).

⁷ Scharmer définit le changement transformationnel comme « opérant à tous niveaux : structure, processus, pensée, et engagement » (Boutemy & Peltureau-Villeneuve, s. d., p. 1).

⁸ « Un état de présence intensifiée qui nous permet de modifier l'espace intérieur à partir duquel nous agissons. » [Traduction de Boutemy et Peltureau-Villeneuve]

⁹ « Lorsque ce changement se produit nous pouvons commencer à agir à partir d'un champ de possibilités futures que nous sentons vouloir émerger. » [Traduction de Boutemy et Peltureau-Villeneuve]

¹⁰ « Un écosystème innovant qui relie les prototypes à fort potentiel aux institutions, et à leurs responsables, eux-mêmes en mesure d'aider à le piloter et à le dimensionner. » [Traduction de Boutemy et Peltureau-Villeneuve]

L'abandon de repères familiers dans la phase de transition s'accompagne d'une faible visibilité des repères vers lesquels s'orienter, conduisant à une déstabilisation peu sécurisante pour les individus. Les personnels enseignants engagés dans une transformation de leurs pratiques doivent donc être en mesure de lâcher prise pour construire de nouvelles pratiques.

Ce phénomène de lâcher-prise, en contexte de changement organisationnel, serait à appréhender dans sa dimension collective. Il suppose alors une conscience collective d'un potentiel à venir, qui demande probablement à être soutenu par un leadership institutionnel.

1.2.3. Le passage d'une acceptabilité à une acceptation du changement

Nous avons souligné le caractère indispensable d'un lâcher-prise dans le processus de transition pour pouvoir s'approprier le changement. Celui-ci serait à appréhender en termes d'**acceptation du changement** qui constitue donc un processus éprouvant pour les individus. Le modèle d'acceptation d'une technologie éducative élaboré par Venkatesh et Davis (2000) peut nous aider à mieux cerner l'influence du contexte sur le processus d'appropriation, et en particulier sur les **besoins de sécurité et d'affiliation**. Les auteurs montrent une corrélation importante entre **l'utilité perçue** par les usagers et les intentions d'usage d'une technologie. Ils définissent l'utilité perçue comme « the extent to which a person believes that using the system will enhance his or her job performance »¹¹ (ibid., p. 187). Trois variables interreliées influencent l'adoption ou le rejet d'une technologie par un individu : les normes subjectives, le volontarisme et l'image de soi. Les normes subjectives ont trait aux influences sociales. En référence à Fishbein et Ajzen, les auteurs expliquent que l'adoption de la technologie sera favorisée si son usage est valorisé par des personnes considérées comme importantes par l'individu (ibid.).

D'autre part, à travers la variable du volontarisme, Venkatesh et Davis montrent que selon que le changement vient des individus ou qu'il leur est imposé, les normes subjectives n'auraient pas les mêmes effets (2000, pp. 188-189). Ainsi, les normes subjectives n'auraient d'effet significatif que dans le cas où le changement est imposé, et dépendrait de la capacité de celui qui influence l'adoption à récompenser ou à sanctionner les comportements. Les normes subjectives peuvent influencer indirectement l'intention d'usage à travers l'utilité perçue, par deux mécanismes : l'internalisation et l'identification. Selon le premier mécanisme, si un responsable hiérarchique ou un collègue considère que le changement est utile, l'individu va intégrer cette pensée et la faire sienne, et va développer l'intention d'aller vers ce changement. Il s'agit donc d'influences sociales informelles qui s'opèrent quelle que soit l'origine du changement. Même lorsque le changement est imposé, les perceptions des individus sur l'utilité peuvent continuer de croître, dans le cadre de ces influences indirectes. En référence à Kelman, les auteurs expliquent en outre que les individus sont souvent affectés par des influences sociales normatives pour maintenir leur « image » au sein d'un groupe social

¹¹ « Le périmètre correspondant à la croyance qu'a une personne de l'usage d'un dispositif, en termes d'amélioration de sa performance professionnelle. » [Notre traduction]

d'appartenance. Les normes subjectives auraient une influence positive sur l'image car si un supérieur ou un collègue considère le changement comme important, un comportement d'adoption permettra à l'individu de valoriser son image au sein de son groupe d'appartenance. L'individu peut ainsi espérer améliorer son statut social, et avec, sa productivité, en voyant son pouvoir et son influence augmenter. Indirectement, l'individu peut penser qu'en adoptant le changement, il va voir sa performance augmenter.

Ce modèle est intéressant car il appréhende l'acceptation du changement dans sa dimension sociale. Toutefois, il nous semble devoir être complété par d'autres travaux pour saisir le passage de l'acceptabilité à l'adoption effective des technologies. Dans cette perspective, les travaux de Bobillier-Chaumon et Dubois (2009) peuvent être convoqués. À partir de l'analyse de plusieurs modèles et concepts portant sur l'acceptation de la technologie, ces auteurs considèrent le processus d'appropriation d'un dispositif par les acteurs de l'organisation comme un « continuum entre représentations d'acceptabilité et d'acceptation effective » (ibid., p. 356). Si **l'acceptabilité sociale** constitue selon eux un **préalable à l'acceptation**, il ne s'agit pas d'un processus linéaire mais cyclique. D'un point de vue méthodologique, ils relèvent une relative complémentarité entre le paradigme de l'acceptabilité (fondé sur une évaluation du dispositif par anticipation des coûts/bénéfices qui lui sont associés) et celui de l'acceptation (fondé sur l'analyse des usages et pratiques réels qui n'intègre pas la réflexion sur les conditions habilitantes et contraignantes).

Ils définissent l'acceptation technologique comme « le déploiement d'un ensemble des conduites réelles d'adoption mises en œuvre par l'individu et/ou un collectif, dans le cadre des activités effectives au sein de l'organisation » (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009, p. 362). Elle comprend à la fois la perception des enjeux liés aux technologies et l'adoption effective qui émane des perceptions. Cette acceptation s'inscrit dans une approche systémique de l'environnement de travail constitué de rapports humains, sociaux, organisationnels et culturels interdépendants. À partir de l'étude de travaux qui portent sur les effets de la mise en œuvre des technologies sur la situation de travail, Bobillier-Chaumon et Dubois identifient cinq **dimensions interdépendantes** qui affectent l'acceptation technologique :

- La dimension intra-individuelle qui concerne la charge cognitive et la charge affective ;
- La dimension interindividuelle qui concerne le collectif et le social ;
- La dimension méta-individuelle (socio-organisationnelle), selon laquelle « l'acceptation résulterait de la capacité de la technologie à s'insérer dans un ensemble de corps de règles (officielles et officieuses préexistantes), lesquelles vont être réinterprétées en termes de rôle, de pouvoir, d'enjeu, mais aussi d'atteinte à son identité professionnelle » (ibid., p. 369) ;
- La dimension transpersonnelle (identitaire et professionnelle), qui consiste à accepter la technologie en fonction de ce que l'on perçoit comme pouvant être reconnu ou mis en valeur à travers son usage. Son acceptation serait donc fondamentalement liée à une affirmation identitaire inscrite elle-même dans une culture professionnelle (ibid.) ;
- La dimension impersonnelle (technique et ergonomique) qui dépend de la confiance accordée au dispositif en situation (sa qualité, sa fiabilité, sa pertinence par rapport à son activité professionnelle). Si l'individu perçoit des dysfonctionnements techniques, cela conduit à une perte de confiance envers la technologie et il est alors moins enclin à l'utiliser (ibid., p. 372).

L'acceptation d'une technologie est donc inscrite dans un contexte professionnel donné, selon le sens que lui donnent les individus. En outre, elle n'est pas acquise définitivement mais s'inscrit dans un **processus dynamique**. Elle est ainsi « constamment remise en cause par les situations de travail (qui évoluent), les dispositifs techniques (plus moins maîtrisés ou détournés) et l'individu lui-même (selon son développement, ses projets, son inscription sociale et collective) » (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009, pp. 372-373). Pour Bobillier-Chaumon et Dubois, le processus d'acceptation serait donc à appréhender dans une approche localisée et contextualisée, pour laquelle ils proposent trois niveaux de lecture :

- Une lecture subjective : l'acceptation dépend de l'importance accordée aux facteurs par les individus (en fonction de leur statut, de leurs fonctions et rôles, du collectif auquel ils appartiennent, etc.) ;
- Une lecture temporelle : l'acceptation dépend du moment. En effet, « certaines dimensions valorisées à un moment donné peuvent ne plus l'être à un autre moment parce que les enjeux, les contraintes de la situation ou encore les ressources de l'utilisateur ont évolué (ou régressé) » (ibid., p. 374) ;
- Une lecture structurelle : l'acceptation dépend de la façon dont le changement est conduit. Les individus seront plus enclins à l'accepter s'il émane d'une co-construction que s'il leur est imposé.

L'acceptabilité de la TP serait un préalable à l'acceptation d'une transformation des pratiques. Toutefois, l'acceptabilité n'est pas suffisante à l'adoption effective de nouvelles pratiques qui constitue un processus complexe. En effet, l'acceptation serait un processus social, contextualisé et dynamique qui s'opère dans l'interaction d'une pluralité de composantes. Ces composantes dépendent du contexte organisationnel dans lequel se situe la transformation. Dans une institution d'ES, l'acceptation du changement pourrait donc différer selon les facultés et les départements qui constituent des micro-environnements.

1.2.4. Une réflexivité nécessaire à une acceptation de l'innovation pédagogique

L'innovation pédagogique suppose une transformation des règles d'action, ce qui peut entraîner des résistances qui, comme nous l'avons vu précédemment, peuvent conduire à un rejet du changement. En effet, pour pouvoir reconfigurer les pratiques sociales, il faut pouvoir sortir de ses habitudes, de ses routines, qui structurent l'action. Or cela peut générer des tensions. Nous avons vu également que, selon la théorie de la structuration de Giddens, les systèmes sociaux évoluent dans une dynamique duale et récursive de reproduction des règles et des ressources. Cette dynamique récursive suppose une réflexivité des acteurs sur eux-mêmes, et sur les relations (aux autres, au système, à l'environnement) (Paquelin, 2009, p. 47). En effet, la **démarche réflexive** doit permettre une meilleure compréhension des situations de travail à partir de laquelle il est possible d'améliorer ses pratiques professionnelles (Charlier et al., 2012, p. 96). C'est donc par l'analyse de leurs pratiques que les enseignants sont en capacité de changer leurs habitudes et d'accéder ainsi à un *empowerment*, ce pouvoir que prend le sujet sur son acte professionnel (Cros, 1997, p. 142).

Pour Rege Colet et Rovero, cette réflexivité consiste en une prise de distance vis-à-vis de ses actions ; en la construction d'un savoir enseigner à travers l'apprentissage expérientiel ; et en une prise de conscience de ses représentations et de ses croyances qui guident l'activité d'enseignement (2015, p. 119). Une telle réflexivité amène les praticiens à prendre conscience des valeurs, des normes et des principes qui guident leur activité professionnelle. Selon **le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb**, l'expérience, les interactions avec l'environnement et la réflexion s'articulent pour transformer cette expérience en savoirs d'expérience (ibid., p. 114). Kolb (1984) considère cet apprentissage dans une dynamique cyclique qui comporte quatre boucles :

- L'expérience concrète qui correspond au vécu d'une situation authentique dans laquelle se pose un problème qui vient stimuler la pensée ;
- L'observation réfléchie, phase durant laquelle des observations sont posées sur l'expérience vécue et considérées selon différents points de vue pour lui donner un sens ;
- La conceptualisation abstraite qui consiste à élaborer des concepts pour permettre une généralisation à d'autres situations ;
- L'expérimentation active, durant laquelle les concepts et les hypothèses de généralisation sont expérimentés en situation. Ce savoir peut alors être réinvesti dans de nouvelles expériences, dans une dynamique récursive.

Avec ce modèle, l'enseignant est amené à devenir, selon les termes de Schön (1990), un « praticien réflexif », c'est-à-dire « un professionnel qui observe et analyse sa pratique dans un souci de s'améliorer et de se développer sur le plan professionnel » (Rege Colet & Rovero, 2015, p. 111). L'implication dans un tel modèle faciliterait l'abandon de routines pour aller vers de nouveaux « savoirs d'action » (Barbier & Galatanu, 2004) et donc vers de nouveaux pouvoirs d'action. Le développement d'une pratique réflexive supposerait « avant tout une attitude, une manière de s'engager vis-à-vis de sa pratique professionnelle » (Rege Colet & Rovero, 2015, p. 112). Les auteurs rappellent que Schön distingue la « réflexion *sur* l'action » de la « réflexion *dans* l'action ». La « réflexion *sur* l'action » est conduite *a posteriori* sur une situation vécue. Elle consiste à revenir sur les réactions et les comportements observés, sur les décisions prises et sur les conséquences de ces décisions. La « réflexion *dans* l'action » comporte un caractère immédiat. Il s'agit pour l'enseignant de réfléchir instantanément, en situation, et d'agir en fonction de cette réflexion immédiate, en tenant compte des émotions et des sentiments que suscite la situation. La « réflexion *dans* l'action », qui constituerait la source principale du développement professionnel des enseignants, est complexe car deux processus cognitifs sont impliqués simultanément : celui visant l'action et celui visant la réflexion. En référence à McAlpine et Weston, les auteurs proposent d'ajouter la « réflexion *pour* l'action » qui consiste à s'appuyer sur ses expériences et observations antérieures pour concevoir les activités d'enseignement à venir. Cette réflexion dépasse le cadre de la planification d'une séquence, l'enseignant étant amené à « comprendre son rôle dans une situation donnée et la manière dont il peut contribuer à soutenir les apprentissages des étudiants » (ibid., p. 120).

Le Scholarship of Teaching and Learning¹² (SoTL) est une démarche qui a été élaborée spécialement à l'intention des enseignants universitaires, dans la perspective de développer

¹² Expertise de l'enseignement et de l'apprentissage [Traduction de Langevin, 2009]

leur réflexivité. Rege Colet et ses collaborateurs définissent le SoTL comme « une démarche de questionnement systématique (*scholarly inquiry*) sur les apprentissages des étudiants qui permet d'améliorer la pratique enseignante en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement » (2011, p. 94). Les auteurs précisent que Boyer est à l'origine de cette démarche qui permet d'articuler les tâches d'enseignement et de recherche selon quatre phases évolutives : une phase de l'efficacité pendant laquelle les enseignants se forment, une phase de l'excellence reconnue par les évaluations des étudiants, puis une phase de recherches menées par les enseignants, et enfin une phase d'expertise au cours de laquelle les enseignants publient les résultats de leurs recherches. Pour Rege Colet et ses collaborateurs, il y aurait au moins deux effets pervers du SoTL sur le développement professionnel des enseignants universitaires : il pourrait venir renforcer la pression à la publication et il pourrait donner à penser que la recherche éducative est à la portée de tout le monde. Pour ne pas tomber dans ces écueils, ils recommandent de ne pas « limiter le SoTL à la production de publications de haut niveau proches des exigences de la recherche éducative » et que les personnels enseignants soient encouragés à « explorer différentes facettes d'un engagement intellectuel dans l'enseignement » (ibid., p. 101).

Biémar et ses collaborateurs (2015) proposent de croiser les six postures de création de savoir identifiées par Donnay et Charlier avec le cadre du SoTL. Les auteurs placent ces postures sur un continuum non évolutif. Ils mettent ainsi en évidence que « recherche et action se situent sur un continuum où chercheurs et praticiens peuvent entrer en relation et dégager des terrains de réflexion communs » (ibid., p. 5). Un enseignant peut passer d'une posture à une autre selon le contexte dans lequel il travaille, selon ses interrogations pédagogiques. Le **praticien** est plutôt centré sur l'action et l'efficacité des situations *in situ*. Il ne formalise pas son savoir. Le **praticien réfléchi** décrit ses pratiques de façon informelle et contextualisée. Il peut communiquer son savoir oralement, ce qui lui permet une première distanciation. Le **praticien réflexif** « a pour but de comprendre et d'extraire du savoir à propos de ses réflexions » (ibid.). La description de ses pratiques permet une conceptualisation, même si elle reste très contextualisée et reliée aux expériences vécues. Le savoir du **praticien-chercheur** est décontextualisé par la réflexivité : il exprime son savoir dans un langage partagé par une communauté scientifique, ce qui en facilite la diffusion. Il peut transférer ses savoirs d'une situation à une autre. Le **chercheur-praticien** part d'une question de recherche qui « transcende les actions à analyser » (ibid.). La pratique est donc considérée comme source d'analyse et le savoir est diffusé dans un langage scientifique. Tandis que le praticien-chercheur travaille à l'amélioration de ses pratiques d'enseignement, le chercheur-académique cherche à créer et à comprendre des concepts et des théories à travers des recherches. Ces postures sont intéressantes car elles illustrent « le degré d'implication dans la situation, le degré de théorisation, le degré de communicabilité et le niveau de langage » qui participent à la construction identitaire des enseignants dans leur développement professionnel (ibid., p. 6).

L'ensemble de ces travaux mettent en exergue l'importance d'une réflexivité chez les personnels enseignants pour leur permettre de développer leurs pratiques. Il nous semble toutefois indispensable de mentionner ici les travaux de Lewin sur la dynamique des groupes qui montrent l'importance d'inscrire cette réflexivité au sein de collectifs. **Les ateliers de co-développement professionnel** notamment peuvent permettre de développer cette démarche d'analyse collective. L'analyse des pratiques s'organise autour d'une situation-problème

vécue, le collectif cherchant à identifier des pistes pour réguler la situation et à apporter des pistes d'amélioration (Rege Colet & Rovero, 2015, p. 122). Ces analyses partagées permettent en effet de prendre du recul sur sa pratique en s'enrichissant d'autres points de vue, d'autres pratiques, d'autres expériences.

L'acceptation d'une transformation des pratiques pédagogiques nécessite une distanciation de ses pratiques habituelles. Une démarche réflexive est donc indispensable pour permettre aux personnels enseignants de développer leur pouvoir d'action. Il s'agit alors pour ces acteurs, de développer une posture de praticien réflexif qui serait inhérente au processus de transformation des pratiques. L'implication dans un dispositif réflexif, tel que le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb, le SoTL, ou des ateliers de co-développement, serait propice au développement d'une telle posture.

2. La transformation des pratiques pédagogiques : un processus de co-construction et de « trans-formation »

La transformation des pratiques pédagogiques, parce qu'elle suppose une rupture avec des pratiques habituelles, éprouvante pour les individus, serait difficile à accepter. Une démarche réflexive sur ses pratiques serait alors indispensable pour permettre aux enseignants de s'engager dans le processus. Comment alors une telle démarche se développe-t-elle ? Dans quelle mesure un développement professionnel peut-il contribuer au développement d'une posture réflexive chez les personnels enseignants du supérieur ? Dans quelle mesure leur identité professionnelle serait-elle amenée à évoluer ? Comment appréhender l'agentivité dans la perspective d'une transformation des pratiques pédagogiques ?

2.1. Une professionnalisation des enseignants propice au développement d'une réflexivité

Le développement de compétences professionnelles, et en particulier le développement d'un « savoir analyser », seraient propices à l'accroissement d'une réflexion sur l'action, indispensable à une transformation des pratiques. Dans cette perspective, il s'agit de saisir comment s'opère le développement professionnel des enseignants.

2.1.1. La construction de compétences, une transformation de schèmes de pensée et d'action

Ainsi que nous l'avons mentionné dans l'introduction de notre recherche, l'innovation pédagogique attendue dans l'ES consisterait à s'orienter davantage vers un paradigme centré sur l'apprentissage, et devrait répondre à des exigences de professionnalisation de la formation. De tels changements impliquent de la part des personnels enseignants qu'ils s'engagent dans le **développement de compétences didactiques et pédagogiques**. Cela identifie quatre domaines de compétences correspondant à quatre sphères de développement professionnel pour les enseignants du supérieur : (1) le développement pédagogique qui concerne les compétences en enseignement, (2) le développement organisationnel qui

concerne les compétences en matière d'organisation et de gestion des enseignements, (3) le développement professionnel qui concerne les compétences liées à quatre fonctions de l'EC : la recherche, l'enseignement, l'encadrement et la gestion et (4) le développement personnel qui concerne les compétences liées à la planification de sa carrière (Rege Colet & Berthiaume, 2015, p. 4). Rege Colet et Berthiaume expliquent que ces sphères de développement s'emboîtent les unes dans les autres, dans une logique cumulative. L'enseignant va commencer par viser son développement pédagogique avant de pouvoir viser le développement organisationnel qui lui-même demande à être dépassé pour le développement professionnel.

Mais qu'entendons-nous précisément par « compétence » ? Ntebutse souligne le caractère flou et polysémique de la notion de compétence (2009, p. 31). Elle est utilisée dans différents domaines et se prête donc à de multiples définitions qui proviennent de champs disciplinaires variés (gestion, sociologie, éducation, etc.). Cette polysémie est également très présente dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le chercheur note que certains auteurs tendent à rapprocher la compétence de la capacité. Or il convient selon lui de distinguer ces deux notions. Tandis que les capacités peuvent s'entendre comme « des potentialités d'action acquises non investies dans l'action mais disponibles pour agir » (ibid.), la compétence correspond à « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Les compétences, à la différence des capacités, sont donc contextualisées et s'opèrent dans un **processus dynamique**. La mobilisation des ressources se fait en effet en fonction de la situation dans laquelle le sujet doit agir – toujours singulière – impliquant l'exercice du jugement dans le choix et l'application de ces ressources (Ntebutse, 2009, p. 34). Le Boterf précise que les ressources internes à l'individu sont de l'ordre des savoirs, savoir-faire, comportements, capacités de raisonnement, schèmes, valeurs, normes sociales intériorisées ; et que les ressources externes sont d'ordre social, spatial, temporel ou matériel (2010, p. 107). Parce que l'individu doit choisir celles qui sont les plus pertinentes, en fonction de la situation dans laquelle il se trouve, la compétence fait appel à une réflexivité autour de l'action (Tardif, 2004). C'est grâce à cette réflexivité que l'individu est en mesure de transférer les ressources acquises pour les appliquer à de nouvelles situations, en effectuant des combinaisons inédites (Le Boterf, 2010, p. 111).

Wittorski considère pour sa part la compétence dans sa **dimension sociale** puisque l' « on ne se déclare pas soi-même compétent » mais que celle-ci fait l'objet d'une appréciation sociale (1998, p. 2). Elle relèverait donc d'une norme sociale. Il propose alors une définition compréhensive (et non opératoire) de la compétence :

Finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation. (Ibid., p. 3)

Il explicite le type de savoirs à mobiliser dans l'action et le cadre de perception dans lequel cette mobilisation s'opère, en précisant que la compétence est la combinaison de cinq composantes (cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique) articulées à trois niveaux :

Le niveau de l'individu ou du groupe auteur de la compétence (niveau micro) ; le niveau de l'environnement social immédiat (niveau méso ou social qui est le niveau de socialisation, du groupe d'appartenance, du collectif de travail) ; le niveau de l'organisation dans laquelle sont insérés les individus (niveau macro ou sociétal). (Ibid.)

Selon Wittorski, la composante cognitive de la compétence, située au niveau micro, regroupe d'une part, les représentations cognitives (les savoirs et les connaissances) et les schémas et théories implicites sur lesquels sont fondées ces représentations. Elle comprend d'autre part, la représentation que l'acteur se fait de la situation dans laquelle il se trouve c'est-à-dire le sens qu'il lui donne. La composante affective de la compétence regroupe l'image de soi qui peut faire l'objet d'une valorisation ou d'une dévalorisation ; l'investissement affectif avec lequel on agit (qu'il s'agisse de plaisir ou de souffrance) et sa motivation. La composante sociale de la compétence relève de l'évaluation sociale de la pratique produite. La reconnaissance par l'environnement immédiat ou organisationnel peut être effective ou peut être de l'ordre d'un pari que l'individu ou le groupe fait sur une reconnaissance à venir. La composante culturelle de la compétence concerne « la façon dont la culture de l'organisation dans laquelle se situe l'individu ou le groupe auteur de la compétence va imprimer certaines formes aux compétences produites » (ibid.). Pour ce qui concerne le développement de compétences professionnelles, cela implique que les individus se réfèrent à des normes et à des règles de son milieu professionnel d'appartenance. Enfin, la composante praxéologique, partie observable de la compétence, renvoie à l'idée de performance, le produit de la pratique faisant l'objet d'une évaluation sociale. Ce modèle nous semble intéressant car il met en exergue l'influence des niveaux social et sociétal sur les composantes de la compétence professionnelle.

Paquay et ses collaborateurs définissent pour leur part les compétences professionnelles comme l'ensemble des savoirs professionnels mais aussi des schèmes d'action¹³ et des attitudes (telles que le respect de l'autre ou l'ouverture à la collaboration) mobilisés dans l'exercice du métier (2001, p. 15). Il convient selon eux de distinguer les connaissances (qu'elles soient factuelles, conceptuelles ou procédurales) qui sont de l'ordre des représentations, des opérations (telles que les schèmes de pensée et d'action) qui permettent d'opérer sur les représentations. C'est en effet à travers ses schèmes que l'opérateur détermine la procédure qu'il doit appliquer.

¹³ Le schème d'action correspond à ce qui est transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à une autre, il renvoie donc à « ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1973, pp. 23-24).

La transformation des pratiques enseignantes suppose le développement de compétences professionnelles qui sont à appréhender dans leurs composantes cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique. Les compétences sont contextualisées et s'opèrent dans un processus dynamique qui suppose une réflexivité autour de l'action. Une telle réflexivité est donc nécessaire à la professionnalisation de l'enseignement. En effet, les compétences professionnelles doivent être considérées non seulement sous l'angle des savoirs professionnels mais également sous l'angle des schèmes d'action et des attitudes sur lesquels repose l'opérationnalisation. Leur développement suppose donc un enrichissement, voire une transformation, des représentations qui sous-tendent les pratiques d'enseignement-apprentissage.

2.1.2. Le développement d'un « savoir analyser »

Le modèle du développement des compétences professionnelles proposé par Wittorski (1998) permet de distinguer les processus de production de compétences individuelles, de la production de compétences partagées et collectives. Les compétences individuelles sont produites et mobilisées par l'individu, en interaction avec les caractéristiques physiques de l'environnement (ibid., p. 9). Les compétences partagées sont des compétences individuelles socialisées, c'est-à-dire transmises d'un individu à un autre. Les compétences collectives font l'objet d'une co-production inédite. Le modèle permet également, à travers la typologie qu'il propose, de distinguer l'« **adaptation** » des compétences, de la « **transformation** » de celles-ci, selon qu'elle implique ou non une remise en cause fondamentale des schèmes d'action. Dans le cadre de la professionnalisation attendue en contexte d'innovation pédagogique, cette distinction nous semble importante car il s'agirait de viser une transformation des compétences pour une transformation des pratiques professionnelles.

Une transformation des compétences s'inscrit dans une logique de la réflexion sur l'action ou dans une logique de la réflexion pour l'action. Les compétences développées sont des compétences de processus de l'ordre de **métacompétences** qui permettent la gestion des capacités d'action (Wittorski, 1998, p. 8). Dans le cadre de la logique de la réflexion sur l'action, les pratiques sont transformées en savoirs (au travers par exemple de l'écriture sur sa pratique ou au travers d'une participation à des groupes participatifs) et il s'agit de savoirs partagés. Dans le cadre de la logique de la réflexion pour l'action, sont développées de nouvelles dispositions à agir (à travers par exemple la participation à des cercles de qualité ou à un travail collectif) et il s'agit de savoirs collectifs. Son modèle met enfin en avant l'idée que chaque individu a une façon particulière de construire ses compétences, à partir d'une ou de plusieurs démarches récurrentes. En adoptant une nouvelle démarche, l'individu est amené à produire d'autres types de comportements et de compétences.

Les théories piagetiennes peuvent être convoquées pour saisir plus précisément le processus de développement des compétences. Nous avons vu que la compétence est un savoir agir complexe qui implique la mobilisation de schèmes de pensée et d'action dans leur mise en œuvre. La construction de compétences serait donc fondée sur l'élaboration de nouveaux schèmes. Piaget et Inhelder définissent le schème comme « la structure ou l'organisation des

actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (1966, p. 11). Les actions se répètent et s'appliquent de façon semblable dans des situations analogues, mais se différencient, se combinent différemment si les situations changent.

Pour Piaget, l'individu agit efficacement dans son environnement grâce à ses schèmes, en adaptant légèrement son action aux conditions dans lesquelles il se trouve, c'est ce qui correspond au **processus d'assimilation** (Beckers, 2007, p. 108). Si les structures existantes du sujet ne lui permettent pas d'appréhender le réel, la situation provoque un déséquilibre qui l'oblige à revoir ses schèmes en un système plus englobant qui permet d'inclure le nouveau cas de figure : c'est le **processus d'accommodation**. Ce processus marque un vrai progrès cognitif car le sujet doit être capable de reconnaître la difficulté et il doit chercher à la dépasser. L'accommodation est « nécessaire au dépassement du déséquilibre intra-individuel provoqué par une réaction inattendue du milieu et se traduit par une rééquilibration majorante » (ibid.). Beckers fait ainsi l'hypothèse que « la construction progressive d'une compétence [est] de l'ordre de l'élaboration d'un nouveau schème, d'une organisation nouvelle de l'action confrontée à une situation inédite ; elle relèverait de ce processus d'accommodation assumée par le sujet et de rééquilibration majorante » (ibid.).

La notion d'habitus (Bourdieu, 1972) généralise la notion de schème. En effet, il s'agit de la structure qui organise nos schèmes, et qui nous permet de faire face à une grande diversité de situations quotidiennes, au travers d'adaptations mineures de l'action aux caractéristiques des situations rencontrées. Lorsque l'adaptation est plus importante, de nouveaux schèmes sont créés, venant enrichir et diversifier notre habitus. Pour Bourdieu, l'habitus naît de « l'intériorisation des contraintes objectives, par un apprentissage par essais et erreurs qui sélectionne progressivement des réponses adaptées à l'environnement physique et social » (Perrenoud, 2012, p. 213). La prise de conscience et l'analyse de la pratique joueraient un rôle dans la transformation des schèmes. Dans toute action complexe, les enseignants sont amenés, selon Perrenoud, à manipuler des informations, des représentations, des connaissances personnelles, des savoirs sociaux. Ces traitements des informations et des savoirs sont gouvernés par l'habitus.

Une prise de conscience du fonctionnement des schèmes aiderait les enseignants à pouvoir les transformer, mais celle-ci ne peut être suffisante. L'enjeu serait, selon Altet (2001), de développer un « **savoir analyser** », métacompétence qui permet aux enseignants d'agir dans des situations empreintes d'incertitude. Il faut donc aussi que cette prise de conscience se réalise dans l'action et que les enseignants soient capables de s'en distancier, de se contrôler. Ce contrôle requiert un effort de leur part pour ne pas se laisser porter par leur habitus. En effet, « la prise de conscience change l'habitus parce qu'elle le combat en temps réel et en situation. Lorsque ce combat se répète, le contrôle s'automatise et prend à son tour la forme de ce qu'on pourrait appeler un "contre-schème" » (Perrenoud, 2012, p. 225). Notre habitus est composé de strates successives de schèmes : les plus récents prennent l'ascendant, d'abord de façon volontariste, puis moins consciemment, sur la mise en œuvre de schèmes antérieurs. C'est le couplage entre un schème d'action et un schème inhibiteur qui forme progressivement un schème nouveau. La transformation d'un habitus est donc « un travail de longue haleine, à l'issue incertaine et parfois fragile, même lorsque les risques de mésestime de soi ou de déstabilisation sont limités » (ibid.).

Nous considérons que la construction des compétences s'opère différemment selon les individus et distinguons ce qui relève d'une adaptation des compétences d'une transformation de celles-ci. Dans le cadre d'une transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage, c'est bien une transformation des compétences professionnelles qui serait visée, à travers un processus d'accommodation, d'où l'importance du développement d'une métacompétence de « savoir analyser » chez la communauté enseignante. En effet, une réflexion sur l'action serait indispensable à une transformation des schèmes de pensée et d'action.

2.1.3. Le développement professionnel des enseignants, un processus complexe articulant l'individuel et le social

À partir d'une synthèse de recherches menées sur le DP d'enseignants du primaire et du secondaire, Uwamariya et Mukamurera soulignent que le DP en enseignement est un concept complexe parce qu'il comporte un caractère polysémique (2005, p. 133). Les auteures identifient deux approches : l'approche « développementale » et l'approche « professionnalisante ». La première approche considère le DP comme une « croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif » (ibid., p. 135). Dans cette perspective, qui s'appuie sur les théories constructivistes de Piaget, le DP est considéré, dans une logique linéaire et chronologique, comme une succession d'étapes ; des stades qui marquent une progression dans un parcours professionnel type. Chaque étape prépare l'individu à l'étape qui suit, d'un niveau de complexité toujours plus élevé, chacune correspondant à de nouveaux acquis ou caractéristiques, autant sur le plan professionnel que personnel. En effet, il s'agit d'un processus dynamique qui va de pair avec le développement personnel. Ce parcours amène progressivement l'individu à acquérir des capacités d'analyse et de compréhension des situations à travers une autre grille de lecture. Il connaît donc des changements « au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements, de sa façon d'agir, etc., et ce, grâce à ses propres expériences » (ibid., p. 136). Comme le constatent Uwamariya et Mukamurera, l'approche développementale prend peu en compte l'influence du contexte dans le processus, laissant ainsi de côté la dimension collective et organisationnelle pourtant constitutive du DP.

L'approche « professionnalisante » propose deux grandes orientations : le DP par le processus d'apprentissage et le DP par la recherche ou par la réflexion (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 140). Pour comprendre cette perspective, il convient de définir d'abord le concept de **professionnalisation** qui participe du DP. Wittorski définit la professionnalisation de la façon suivante :

une intention (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation)

en vue de l'attribution d'une professionnalité¹⁴ à l'individu à partir des processus d'action développés. (2008, p. 32)

L'auteur distingue donc la professionnalisation en tant qu'intention organisationnelle, du DP des personnes, en tant que processus d'amélioration des savoirs et des compétences et de construction d'une identité. **Professionnalisation et développement identitaire sont étroitement liés** puisqu'ils relèveraient d'une dynamique de socialisation professionnelle. En effet, comme le précise l'auteur, « au quotidien, la professionnalisation se construit [...] par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits » (ibid., p. 20).

Selon l'approche qui appréhende le DP comme un long processus d'apprentissage, l'enseignant est considéré comme un sujet apprenant qui, au cours de son expérience professionnelle développe des savoirs, de façon consciente ou inconsciente, qui vont ensuite provoquer des changements dans sa pratique (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 141). En référence à Day, les auteures ajoutent que le processus est **à la fois individuel et collectif**, puisque les enseignants peuvent être considérés comme des agents de changement qui contribuent à développer de nouveaux savoirs, tant au niveau de leur pratique que du système éducatif. Il reviendrait même aux enseignants de s'engager dans une démarche collaborative de DP car selon Hargreaves et Fullan, cette collaboration serait indispensable à l'acquisition de connaissances nécessaires au métier. En ce qui concerne le DP par la recherche ou par la réflexion, il « amène l'individu à recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences » (ibid., p. 143). Tant la réflexion *dans* l'action que la réflexion *sur* l'action permettent aux enseignants d'analyser leur pratique de façon critique et d'en examiner les effets, le résultat de cette analyse devenant une référence dans leurs pratiques. Le DP s'apparente donc ici à une sorte de recherche permanente que les enseignants font sur leur propre pratique.

Dans cette perspective, le DP dépasse la seule construction de compétences. Pour Barbier et ses collaborateurs, il s'agit d'un processus de « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (1994, p. 7). Donnay et Charlier précisent que les compétences et les attitudes développées sont inscrites dans des valeurs et une éthique professionnelle, donnant lieu ainsi à un enrichissement et une **transformation de l'identité professionnelle** des praticiens (2006, p. 13). Ils soulignent alors le phénomène social que constitue la construction des compétences, tant au niveau des interactions entre les individus que de l'influence de l'environnement. Au-delà de la construction des compétences, centrale dans le DP, c'est un savoir agir professionnel conforme à des valeurs et à une éthique, qu'il s'agit de développer pour une transformation de l'identité professionnelle.

Plusieurs modèles de développement professionnel (DP) des enseignants mettent en exergue l'articulation des dimensions individuelle et sociale constitutives de ce processus. Le modèle conceptuel de Shulman et Shulman (2004), élaboré pour le DP des enseignants du secondaire, montre **l'intérêt de former une communauté de pratiques** pour progresser et illustre la complexité de ce processus. Ils distinguent trois niveaux d'analyse de DP interdépendants : le niveau individuel, le niveau communautaire et le niveau politique (ibid., p.

¹⁴ Wittorski définit la professionnalité comme l'ensemble des compétences, des capacités, des savoirs, des connaissances et des identités reconnus par une profession qui caractérisent celle-ci (2008, p. 32).

268). Le niveau individuel comporte cinq caractéristiques dont chacune correspond à un aspect du développement personnel ou professionnel des enseignants : une vision, un engagement, des savoirs, des pratiques et une pratique réflexive. Les auteurs considèrent en effet que « l'enseignant accompli » est celui :

qui a développé une vision (*ready*), qui est engagé dans la poursuite de cette vision (*willing*), qui possède des connaissances qu'il comprend (*knowing*) et qui est capable de les transmettre par la pratique enseignante (*able to do*), tout en continuant de s'améliorer grâce à ses réflexions sur ses expériences et celles des autres (*reflective*). (Bélair et al., 2015, p. 4)

Cette réflexivité est la clé du DP des enseignants car elle leur permet d'apprendre de leurs expériences et de transformer leurs pratiques.

Pour décrire le niveau communautaire, Shulman et Shulman s'appuient sur les travaux du sociologue Robert Merton qui montrent que les individus façonnent leurs organisations et que ces organisations façonnent en retour les individus (2004, p. 265). L'individu et la communauté sont donc en interaction permanente et s'influencent mutuellement. Ils considèrent qu'au sein de la communauté enseignante, une vision, un engagement, des savoirs de base, et des pratiques sont partagés permettant une pratique réflexive commune et contribuant aux réalisations de développement de la communauté professionnelle. Les enseignants contribuent donc à produire les normes de la communauté, alors que la communauté exerce son influence sur les enseignants participants. Le développement est d'autant plus significatif si les enseignants sont amenés à faire l'analyse de leurs propres processus d'apprentissage et s'ils prennent part en même temps à une communauté d'apprentissage. Enfin, le niveau politique concerne notamment les ressources nécessaires au développement des enseignants. Les auteurs considèrent ces ressources comme des « capitaux » qui ont une influence directe sur les communautés.

Ce modèle met l'accent sur les interactions entre l'individu et la communauté dans le DP des enseignants. Il met également en exergue les dimensions interdépendantes de ce processus complexe. Ngoya souligne toutefois que ce modèle demeure très général car il ne précise pas la façon dont se réalise le processus (2016, p. 46). Le modèle interconnecté de développement professionnel (*Interconnected Model of Teacher Professional Growth*) de Clarke et Hollingsworth (2002), élaboré également pour le secondaire, conceptualise pour sa part la façon dont les enseignants réalisent des changements dans leurs pratiques pédagogiques. Ce modèle cherche à rendre compte de la complexité du processus de DP. Les auteurs considèrent le DP comme **un processus d'apprentissage continu et non linéaire**, dans lequel l'enseignant joue un rôle actif.

Le modèle distingue quatre domaines de changement : le domaine personnel (les connaissances de l'enseignant, ses croyances et ses attitudes), le domaine de la pratique (l'expérimentation professionnelle), le domaine des conséquences (les résultats saillants de la pratique) et le domaine externe (les sources d'information, d'influence ou de soutien) (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 950)¹⁵. Les trois premiers domaines constituent le milieu professionnel de l'enseignant (ses actions, les conséquences de ses actions et les connaissances et croyances relatives à ses actions), tandis que le domaine externe est situé

¹⁵ Traduction de NGoya (2016, pp. 49-50).

en dehors de son milieu, ce qui permet de prendre en compte l'influence de l'environnement (notamment en termes de culture de DP et de climat propice à l'apprentissage, au sein de l'institution). Ces quatre domaines sont liés entre eux par des mécanismes de médiation que sont la réflexion et l'enaction, par lesquels le changement dans un domaine conduit à un changement dans un autre domaine. Le terme d'« enaction » doit permettre de rendre compte de la mise en place en situation d'une croyance ou d'un modèle pédagogique (ibid., p. 951). Le modèle offre ainsi une structure non linéaire qui donne toute sa place à la nature individuelle et située du DP des enseignants. Ce modèle systémique met en exergue les **interactions des dimensions individuelles, sociales et environnementales** dans le processus de DP.

Notre recherche portant sur la transformation des pratiques enseignantes, nous nous inscrivons dans une approche « professionnalisante » du DP. Nous considérons ainsi qu'il s'agit d'un processus réflexif complexe, continu et non linéaire, qui se réalise dans l'interaction de l'individu, du social et de l'environnement. Il suppose le développement de compétences chez les personnels enseignants mais aussi d'attitudes qui sont inscrites dans des valeurs et une éthique professionnelle. Par conséquent, il participe à une transformation de leur identité professionnelle.

2.1.4. La collaboration enseignante propice au développement d'une posture réflexive

Dionne propose d'appréhender la collaboration entre enseignants comme un mode de DP. En référence à Vygotsky, l'auteure précise que la théorie sociohistorique considère que l'interaction par le dialogue (ou l'interaction « dialogique ») est une condition indispensable au développement humain (2003, p. 24). L'apprentissage serait ainsi le résultat d'une **co-construction de sens** qui s'opère à travers les interactions sociales. L'auteure considère, en référence à Torres, que les échanges entre enseignants les amènent à construire du sens et donnent lieu ainsi à un processus d'intersubjectivation¹⁶ qui contribue à leur DP. Torres propose le concept de « zone de développement proximal et collectif (ZDP) » qu'elle considère comme « une interface où s'opère une relation à l'altérité, à l'intérieur de laquelle peut émerger la co-construction intersubjective de sens » (ibid., p. 25). La relation interpersonnelle déclencherait un processus interpsychique, se produisant entre les individus, source d'apprentissage dans une « zone de développement proximal collectif » où s'effectue l'échange d'expertises. Le résultat de ce processus interpsychique serait ensuite intériorisé à travers un processus intrapsychique.

En outre, selon Dionne, de nombreuses études montrent **l'intérêt de la collaboration enseignante** (principalement aux niveaux du primaire et du secondaire) pour leur DP. Pour Fullan (1993), la collaboration enseignante serait indispensable à l'apprentissage individuel et elle serait une réponse à l'isolement que constitue généralement l'activité d'enseignement. En référence à Friend et Cook, Dionne ajoute que le partage de pratiques permettrait de « reconnaître et de faire valoir les compétences de chacun » (2003, p. 28). Ngoya considère,

¹⁶ Ce processus est décrit dans la [partie 3.1.2.](#) de ce document.

en référence à Mérini, que les échanges collaboratifs permettraient en outre de favoriser la confiance en soi dans l'activité d'enseignement (2016, p. 32). Et en référence à Aucoin et Goguen, il ajoute que les échanges collaboratifs entre les personnels enseignants constitueraient même la principale source de leur DP.

Dionne distingue le groupe de DP qui a une visée développementale, du **groupe de collaboration** qui serait davantage centré sur la question de l'amélioration des apprentissages (2003, p. 24). Les enseignants s'impliquant dans ce second type de groupe, n'ont pas d'emblée un objectif de développement, mais à travers l'expérience qu'ils font de la collaboration, ils prennent souvent conscience du développement qu'elle suscite. Cette collaboration peut être définie comme un « cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux enseignants qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité » (ibid., p. 27). L'auteure distingue la collaboration de la coopération, qui a une visée qu'elle qualifie d'instrumentale, c'est-à-dire axée sur les résultats et qui n'implique pas nécessairement des relations paritaires. La **collaboration** est, elle, **axée sur le processus** et nécessite un partage dynamique (une synergie), pour réaliser ce qu'un individu n'aurait pu faire seul ou aussi bien. En référence à la typologie de Little, Dionne précise que « le lien qui unit les membres dans un groupe de collaboration correspond au plus haut niveau d'interdépendance qui puisse exister entre des collègues » (ibid., p. 56). En effet, elle implique le partage d'un but commun (ou d'une vision partagée), même si le focus est porté sur le processus plus que sur le résultat. Le processus collaboratif concerne donc les étapes qui peuvent conduire à l'atteinte des résultats.

Dionne précise par ailleurs que la véritable interaction collaborative n'existe que dans le cadre de travaux collectifs de longue durée (2003, p. 61). La participation à des travaux ponctuels ne donnerait pas lieu à ce type d'interactions qu'elle qualifie d'intenses et fréquentes. Dans le cadre de la participation à un projet collectif de développement pédagogique, l'intensité d'interaction suppose un **engagement profond** entre les personnes, ce qui conduit à un niveau d'interdépendance d'autant plus important. Dionne distingue ici les notions d'interaction et de relation :

L'interaction se définit par des rencontres significatives entre individus, mais qui peuvent rester ponctuelles ; la relation, pour sa part, constitue une suite d'interactions qui se déroulent dans le temps. La relation implique la manifestation par les personnes de leurs attentes, de leurs affects et de leurs représentations spécifiques (Hartup et Rubin, 1986). C'est l'implication ou l'engagement, quelle qu'en soit l'intensité, qui distingue l'interaction et la relation. Dans la relation, le partenaire est considéré comme un individu unique. Dans cette perspective, la relation se définit comme une succession d'interactions où les personnes se trouvent unies par un lien où chaque interaction passée influence la suivante. (ibid., pp. 61-62)

Ainsi, l'instauration d'une relation serait-elle première pour que les échanges contribuent à un DP ? L'auteure précise en outre que la démarche de collaboration ne peut réussir que si les participants possèdent certaines **habiletés spécifiques** : des habiletés de communication (rétroaction, écoute active, questionnement), des capacités relationnelles (bienveillance, ouverture, empathie) et des capacités à résoudre collectivement des problèmes (ibid., p. 62).

Mais comment la collaboration peut-elle conduire les enseignants sur la voie du DP ? En référence à Wyldavsky, Dionne considère que les enseignants qui collaborent s'enrichissent

de l'interaction avec leurs pairs et que « l'union des efforts n'est pas égale à la somme des efforts de l'un et l'autre collègue[s], la résultante étant supérieure à la simple addition des parties » (2003, p. 28). Cette union émane d'une véritable **synergie** qui se crée à travers les échanges durant les rencontres et l'engagement dans des travaux communs. S'agissant plus précisément des groupes de collaboration, la liberté de choix dans les problématiques qu'ils traitent serait une condition fondamentale à l'amélioration effective des pratiques pédagogiques (ibid., p. 37). Cette liberté de choix permettrait le développement d'une réflexion critique, indispensable à une transformation de leurs pratiques.

La collaboration entre les enseignants suppose qu'ils se retrouvent au sein de petits groupes (Dionne, 2003, p. 64). Il convient donc de définir cette notion de groupe. Anzieu et Martin (2000) parlent de « groupes restreints » pour désigner les groupes de six à treize personnes qui partagent des buts communs. Outre l'interdépendance qui caractérise ce type de groupe, les auteurs notent que les membres partagent également des normes, des signaux et des rites propres. En référence à Lewin, Dionne définit le groupe comme « un ensemble d'individus liés entre eux par une interdépendance qui se crée en fonction d'un sens précis » (2003, p. 64). Le niveau d'implication des membres dépendrait de la **cohésion** du groupe et des objectifs visés. Par exemple, un groupe de discussion sur des thématiques pédagogiques connaîtra un degré d'implication et d'interdépendance moins important, selon elle, que dans un groupe qui travaille à l'implantation d'un nouveau curriculum. En référence à Cranton, Dionne définit la cohésion du groupe comme « la somme des éléments qui entraînent l'adhésion d'un individu au groupe, en opposition aux influences négatives qui pourraient l'en dissuader » (ibid.). La particularité de la collaboration repose, selon l'auteure, sur une forte cohésion au sein du groupe. Sans celle-ci, le groupe ne serait pas un groupe de collaboration.

À partir d'une synthèse de la littérature, Dionne identifie différents types de groupes de DP dans le milieu scolaire. L'un d'eux, qu'elle qualifie de **groupe de développement pédagogique**, nous semble proche de ce qui serait attendu dans le cadre du développement de l'APC dans l'ES. Ce type de groupe « concerne l'engagement collectif libre et intense des enseignants, dans un processus de développement pédagogique qui est relié directement avec leur pratique » (Dionne, 2003, p. 82). La démarche s'organise autour d'un processus de résolution de problèmes, afin de répondre aux besoins liés à la pratique pédagogique. Il apporterait aux personnels enseignants un soutien sur le plan affectif et une satisfaction sur le plan intellectuel. Étant vécu principalement en termes de processus, les résultats ou livrables ne peuvent être définis par avance. Toutefois, l'implication des enseignants dans des groupes de ce type donnerait lieu à un DP efficace car, en référence à Birman et ses collaborateurs, Dionne explique qu'« il combine la continuité du processus à une participation collective ; il exige l'engagement intense des enseignants et présente à la fois une cohérence et un contenu signifiant » (ibid.).

À partir de la définition du concept de **développement professionnel collaboratif** de Glathorn, la chercheuse propose d'appréhender le concept dans une dimension opérationnelle :

Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants s'engagent librement à l'intérieur de groupes de collaboration. Ces formes d'apprentissage professionnel rejoignent le concept d'enseignant-apprenant, et sont de nature à développer une vision personnelle, des habiletés de recherche en lien avec une pratique pédagogique renouvelée, des habiletés de collaboration et une capacité de

réflexion critique. Elles se réalisent dans un cadre dynamique d'activités où des travaux conjoints liés à la pratique professionnelle sont effectués lors de rencontres fréquentes et intenses. Ces travaux conjoints impliquent l'adhésion libre des enseignants, le libre choix du collaborateur, la parité entre les participants et la reconnaissance ainsi que la poursuite de buts communs (interdépendance). Le processus de collaboration est lié à la présence de qualités relationnelles et de communication. (Dionne, 2003, p. 89)

Cette définition nous semble pouvoir être transposée au contexte de l'ES et nous paraît intéressante car elle appréhende le DP collaboratif dans une **dimension dynamique**.

Les échanges entre enseignants conduisent, à travers la construction du sens qui s'opère, à un processus d'intersubjectivation qui contribue à un apprentissage professionnel, propice au développement d'une posture réflexive. Le DP des enseignants serait donc favorisé par la collaboration, même lorsque le groupe ne vise pas au départ ce DP. La synergie, qui émane des groupes de collaboration réunis autour de buts partagés, conduirait en effet à un enrichissement transcendant la simple addition de l'apport de ses membres. Dans le cadre d'une transformation des pratiques pédagogiques, cette synergie constituerait donc un des buts à atteindre.

Cette synergie repose sur le développement d'une forte cohésion qui serait caractéristique des groupes de collaboration restreints. Elle supposerait que les membres de ces groupes disposent des qualités relationnelles et de communication nécessaires à la collaboration. Au regard de la faible interdépendance des activités des EC (Musselin, 1990), ces qualités demanderaient probablement à être développées pour favoriser une forte cohésion.

2.2. Une co-construction propice à une transformation identitaire

La co-construction des pratiques conduit à une évolution de l'identité professionnelle. Il s'agit donc de saisir comment s'articulent l'engagement social que suppose cette mise en sens collective des pratiques et la co-construction identitaire qui en découle.

2.2.1. Des investissements inhérents à l'engagement source d'évolution identitaire

Nous venons de voir que **l'engagement professionnel** était au cœur du processus de DP, en particulier lorsque celui-ci est fondé sur la collaboration. De Ketele part de l'étymologie du terme anglo-saxon « *commitment* » qui peut désigner à la fois l'engagement, l'implication ou encore l'investissement. Il explique ainsi que « *to commit* signifie commettre (mettre avec), confier ou apporter quelque chose (une obole ou une contribution : *mitte* en anglais ; on retrouve donc l'idée de mettre en gage et d'offrir une garantie en rapport avec une promesse » (2013, p. 9). Faisant le parallèle avec l'engagement professionnel, il s'agirait de

mettre en gage quelque chose de soi-même pour obtenir en échange un bien matériel (comme un salaire) ou immatériel (comme différentes formes de reconnaissance) ;

cela suppose de celui qui met en gage et de celui qui le reçoit des responsabilités et des obligations. (Ibid.)

Les termes d'implication professionnelle et d'implication organisationnelle ne véhiculent pas les mêmes connotations que les concepts d'engagement professionnel ou d'engagement organisationnel. Les premiers portent une idée d'immersion dans une profession ou une organisation tandis que les seconds portent des connotations de garantie, de responsabilité, de comportement. D'autre part, les concepts d'investissement professionnel et d'investissement dans l'organisation induisent des actions volontaires ou volontaristes, mais il s'agit d'actions ciblées alors que « l'engagement dans sa profession et l'engagement dans une organisation supposent que la personne investisse des activités (comme on investit une place forte), s'y investisse (donne de sa personne) et fasse des investissements (y recueille des bénéfices) » (ibid., p. 10). Ces **investissements** se font dans et sur des tâches liées à la profession ou à l'organisation.

De Ketele se réfère aux travaux de Meyer et Allen qui identifient trois dimensions de l'engagement :

la dimension *affective commitment* qui relève de la sphère du désir ; la dimension *continuance commitment* qui relève de la sphère du besoin et du calcul ou du profit ; la dimension *normative commitment* qui relève de la sphère du devoir. (2003, p. 10)

Il se réfère par ailleurs à Viau qui distingue les déterminants de la motivation de l'ordre des perceptions (ou des représentations) et les indicateurs de la motivation (que constituent les comportements d'engagement ou les actes). Ainsi, tandis que la motivation relèverait du potentiel, **l'engagement serait de l'ordre du comportement**. Dans cette perspective, De Ketele définit l'engagement professionnel comme

l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. (Ibid., p. 11)

Cette définition met en exergue l'idée que l'engagement est un processus où les trois dimensions interagissent les unes avec les autres. Ces dimensions doivent se manifester dans des comportements. Si elles se limitent à des représentations ou des déclarations, il n'est pas possible de parler d'engagement. Plus ces interactions sont importantes, plus elles donnent du sens à la vie professionnelle et contribuent ainsi à la **construction de l'identité professionnelle** et progressivement à l'identité personnelle.

Dans la perspective d'une transformation de pratiques sociales, l'engagement devrait, selon nous, être appréhendé également dans sa dimension collective. Les travaux de Thévenot peuvent être convoqués pour saisir la nature des investissements dans ce type d'engagement. Le sociologue (1986) reprend la notion d'investissement utilisée dans la théorie économique pour étendre sa définition à **l'engagement social**. Il se réfère pour cela à Böhm-Bawerk qui considère que cette notion sert à rendre compte de l'accroissement des richesses, « en faisant état d'une relation fondamentale entre le renoncement à une satisfaction immédiate et l'avantage résultant du détour de production » (ibid., p. 5). Pour le sociologue, l'avantage attendu du rendement peut être étendu à **l'accroissement de stabilité et de généralité**. Une telle définition élargie permet notamment de mieux saisir l'impératif moral de l'engagement.

Alors que contrainte et investissement sont souvent pensés en opposition, l'auteur propose de les considérer comme faisant partie d'un tout : « le rendement de l'investissement est attaché à la stabilité, ou encore à la certitude à laquelle il donne accès en réduisant l'espace des possibles, de sorte que contrainte et investissement se trouvent confondus » (ibid., p. 6).

Dans cette perspective élargie du concept d'investissement, selon laquelle un coût ou un sacrifice immédiat est lié à une capacité plus grande de garantir la validité d'une relation (d'un point de vue temporel), il est possible d'envisager d'autres modalités de généralité qui ne sont pas temporelles. Prenant pour exemple le temps international, « forme standard d'une exceptionnelle stabilité et universalité » (Thévenot, 1986, p. 7), Thévenot explique que le coût qu'a représenté sa mise en œuvre a permis « la généralité d'une forme qui sert d'instrument d'équivalence et qui est caractérisée par sa stabilité et son extension "domaine de validité" » (ibid., p. 8). L'investissement pour cette mise en œuvre s'est traduit par un coût monétarisé pour la mise en place du matériel mais également par des dépenses de temps personnel dans le processus de négociation. Si la forme investie est stable mais qu'elle n'est pas de large validité, l'investissement en temps initial est important. Cet investissement temporel ne résulte pas dans une mise en forme instantanée mais dans une **stabilisation progressive de la forme** qui devient une habitude.

Thévenot distingue, dans les investissements de formes générales, les « formes d'état » et les « formes conventionnelles ». Pour illustrer la première forme, il s'appuie sur les travaux anthropologiques de Richards sur les « Conseils » dont l'objectif est de produire des décisions de groupe (Thévenot, 1986, p. 19). Les rendements de ces investissements se trouvent dans la généralité anonyme de la forme des procédures et des produits obtenus qui permet d'éviter des renégociations individuelles des décisions. Il s'appuie par ailleurs sur l'exemple des diplômes scolaires qui doivent permettre d'attester des capacités d'une personne, de façon objective, et qui peuvent influencer les relations de pouvoir entre l'employeur et l'employé (ibid., p. 21). C'est principalement dans le cadre des conventions collectives que s'élaborent les formes intermédiaires que sont les formes conventionnelles. Ces formes sont de natures diverses. Ainsi les formes conventionnelles élaborées au sein de la famille ou d'un groupe d'amis diffèrent par exemple des formes élaborées dans le cadre du codage statistique, parce qu'elles ont des caractéristiques différentes et qu'elles relèvent d'une généralité d'un autre ordre. Si les formes cognitives mises en œuvre dans le premier cas n'ont « ni le caractère mesurable, ni le degré d'explicité et d'objectivation » du codage statistique, elles servent tout de même à l'équivalence (ibid., p. 31). La forme des objets et l'état de leur relation sont, selon Thévenot, deux concepts très proches dans la mesure où « c'est la forme qui assure l'effet, c'est-à-dire la relation et que, inversement, la relation n'est réalisée que par une mise en forme préalable des objets rendant possible des équivalences » (ibid.). Dans le cadre d'une transformation de pratiques sociales, telles que les pratiques d'enseignement-apprentissage, la formalisation de nouvelles normes à intégrer dans l'organisation pourrait constituer, selon nous, un investissement de forme.

Poursuivant ses travaux sur l'engagement social, Thévenot (2006) avance que le concept d'engagement se pense en termes de **rapports au monde**. L'acteur doit composer avec une pluralité de modèles d'actions, dont il se sert au quotidien pour appréhender des événements en termes d'action, comprendre la conduite des autres ou adapter sa propre conduite. Pour le sujet de l'action, cette pluralité n'est pas une question de classement mais de rapports au monde : « de sa capacité à composer avec cette pluralité, dépend l'intégrité de sa personne

aussi bien que son intégration dans une communauté » (ibid., p. 6). Partant de l'idée que **la mise en commun des existences humaines est difficile**, il propose d'aborder la question de ce qui fait tenir ensemble un collectif à travers le prisme de leur inégale préparation à la mise en commun. Il considère alors qu'il faut tenir compte des gestes les plus personnels car les plus résistants à une mise en commun. À la suite de Weber, il appréhende l'action sociale comme une action pour laquelle l'acteur prend en compte le comportement d'autres acteurs.

Le sociologue distingue trois familles de modèles de l'action traitant distinctement la question de la mise en commun (Thévenot, 2006, pp. 8-10). La première famille concerne l'action en public, traitée soit du point de vue de ce qui crée une solidarité dans un bien commun, soit du point de vue des conséquences de l'action qui conduisent au partage de valeurs, de normes, etc. La deuxième famille, issue des théories économiques, se centre sur l'individu et peut ainsi rendre compte, à la différence des modèles de la première famille, des actions qui ne sont pas connues publiquement. Cette famille met l'accent sur le sujet qui opère des choix guidés par l'individualisme et une rationalité intéressée. Il ne s'agit pas de mettre ces deux familles en opposition mais de voir comment elles s'alimentent dans la mise en commun des conduites. Thévenot considère ainsi que « l'autonomie de l'individu, la volonté de l'individu, le projet de l'individu, le raisonnable ou le rationnel de l'individu indiquent plutôt une étape intermédiaire dans la possible mise en commun des conduites » (ibid., p. 10). Il propose alors une troisième famille de modèles de l'action, inspirée de la phénoménologie, qui considère les activités comme « des habitudes irréfléchies et incorporées » (ibid.), et qui vient en opposition avec la famille précédente.

Pour appréhender la pluralité des conduites, Thévenot propose de porter son attention sur les **cadres de coordination de l'action** et sur leurs différences quant à la portée de la coordination qu'ils permettent (2006, pp. 11-13). La coordination est abordée non pas comme étant « aboutie » mais en tant que problématique. Tandis que la coordination s'entend habituellement comme la mise en rapport de plusieurs acteurs ou actions, pour le sociologue, elle « concerne en premier lieu le rapport de l'acteur avec lui-même dans un environnement où il doit coordonner sa propre conduite » (ibid., p. 13). Une telle approche voit la centration se déplacer de l'acteur vers la situation puisque c'est dans sa façon de percevoir l'environnement que dépend la conduite de l'acteur. Le terme de « conduite » doit ainsi rendre compte de cette dynamique canalisée qui prend appui sur l'environnement, et qui laisse plus de place à la réalité éprouvée. Thévenot qualifie cette dynamique du rapport au monde de « **régime d'engagement** » pour désigner « autant la dépendance aux personnes qu'aux choses, et [faire] ressortir le gage de cette dépendance » (ibid.).

Thévenot distingue trois régimes d'engagement qui mettent en avant **l'interdépendance de l'individu et de son environnement dans l'engagement** (2006, p. 15). Le premier est le régime de justification : « les personnes et les choses engagées dans l'action justifiable sont qualifiées selon des ordres de grandeur qui permettent des évaluations adossées à des biens communs » (ibid., p. 14). Le second est le régime du plan selon lequel le sujet est considéré comme un individu autonome et détaché de son environnement. Le troisième régime est le régime de familiarité : « la personne et ses entours sont engagés selon des attaches particulières, leur accommodement étant évalué comme une aise qui demeure primordiale au maintien d'une personnalité » (ibid.). Le sociologue souligne que l'individu navigue d'un mode d'engagement à l'autre en fonction des configurations d'intérêt qui dépendent de la situation. Parce que l'engagement social est fondé sur une dynamique de rapport au monde, nous

supposons qu'il est profondément lié à l'identité des sujets. La transformation des pratiques pédagogiques impliquant un engagement social, il convient de s'intéresser à la façon dont l'identité des enseignants est engagée dans un tel processus.

Nous considérons que l'engagement professionnel des enseignants est inhérent à l'acceptation d'une transformation de leurs pratiques. Une telle acceptation reposerait donc elle-même sur un processus dynamique qui articule les dimensions affective (les convictions liées à la TP), du besoin et du calcul (les efforts consentis pour se développer) et du devoir (le sentiment de responsabilité éprouvé quant à la TP).

Nous appréhendons également l'engagement professionnel comme un engagement social. Dans le cadre d'une TP, l'investissement constitutif de l'engagement se traduirait par la formalisation de nouvelles normes qui seraient progressivement intégrées dans l'organisation.

La construction identitaire des enseignants serait au cœur de ce processus d'engagement fondé sur une dynamique de rapport au monde et en particulier sur le rapport à sa profession.

2.2.2. Une identité plurielle inscrite dans une dialectique de permanence et de changement

Si le DP et l'engagement inhérent à celui-ci suscitent une transformation de l'identité professionnelle, il convient de saisir cette notion d'identité. Dubar définit **l'identité comme un construit humain**, le « produit de socialisations successives » qui s'effectuent dans les interactions entre les individus (2015, p. 15). Le sociologue s'appuie sur les théories de Piaget, élaborées dans le cadre du développement de l'enfant, pour saisir le processus en considérant qu'il s'effectue tout au long de la vie. Selon Dubar, Piaget considère la société comme un « ensemble de rapports sociaux » qui inclut des règles, des valeurs et des signes (ibid., pp. 25-26). La socialisation se construit donc dans un processus dynamique qui articule structure mentale et structure sociale. En outre, l'auteur se réfère à la sociologie politique pour expliquer que **la socialisation relève de transactions permanentes entre l'individu et la société**. Ces transactions relèveraient du processus d'équilibration proposé par Piaget, à travers l'assimilation et l'accommodation. Par l'assimilation, l'individu chercherait à modifier son environnement pour qu'il corresponde à ce qu'il en attend et par l'accommodation, il chercherait à changer lui-même pour répondre aux contraintes de l'environnement. Le phénomène de socialisation ne correspond donc ni à l'inculcation de règles, de normes et de valeurs par des individus passifs, ni à un phénomène linéaire, puisqu'il s'agit d'un **processus dynamique** de « déstructuration et restructuration d'équilibres relativement cohérents mais provisoires : le passage d'une cohérence à une autre implique une « crise » et la reconstruction de nouvelles formes de transaction (assimilation/accommodation) entre l'individu et son milieu social » (ibid., p. 34). La construction identitaire relève ainsi de **constructions multiples**, qui dépendent de communautés d'appartenance.

La dimension professionnelle a pris une importance majeure dans la construction identitaire car l'emploi est devenu déterminant dans cette construction et que les évolutions considérables qu'il connaît conduisent à des transformations identitaires délicates. Dubar définit les identités au travail comme « des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (2007, p. 95). Le groupe professionnel n'a pas d'identité propre, unique et stable car elle est issue d'une pluralité de formes identitaires (Dubar, 2015). Les **identifications** sont donc **plurielles**. Le concept d'« habitus » de Bourdieu permet de dépasser, selon Dubar, le dilemme de l'individuel et du collectif inhérent à la construction identitaire. L'habitus se caractérise par un double mouvement entre intériorité et extériorité car les pratiques collectives sont incorporées aux pratiques individuelles qui participent elles-mêmes aux pratiques collectives (Petitjean, s. d.). Il propose alors un modèle de la construction identitaire qui « se présente comme une dynamique fondée sur la projection dans l'avenir et sur la négociation dans un espace professionnel des modalités de reconnaissance et des objets reconnus (notamment les compétences) » (Wittorski, 2008, p. 20). Ce modèle induit que la professionnalisation se construit « par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance de par les autres des compétences et des savoirs produits » (ibid.). Ainsi, l'**identité subjective** (identité pour soi) et l'**identité objective** (identité pour autrui) se trouvent confondues.

Les travaux de Ricœur (1990) permettent de mieux saisir la relation entre identité subjective et identité objective de la construction identitaire, qui s'opère, selon lui, dans une **dialectique de permanence et de changement**. Le philosophe appréhende l'*identité personnelle* dans son articulation avec la dimension temporelle de l'existence humaine. Il propose alors d'explorer la contribution de la théorie narrative à la constitution du soi, pour mieux saisir la dialectique de l'**ipséité** et de la **mêmeté** (ibid., pp. 137-178). Le soi renvoie à l'identité personnelle. Pour traiter le problème de cette identité personnelle, il convient de distinguer les deux aspects de l'identité : l'ipséité et la mêmeté. Pour Ricœur, il s'agit d'examiner ces deux aspects à travers la question de la *permanence dans le temps*. Il définit la mêmeté comme « un concept de relation et une relation de relations » (ibid., p. 140). Elle répond à la question « Que suis-je ? ». Une troisième composante de l'identité est celle de la continuité entre le premier et le dernier stade du développement d'un individu. Le temps qui passe menace la ressemblance (car à travers le temps, l'individu connaît des changements). Cette menace pour l'identité ne peut être conjurée que si l'on adopte un principe de *permanence dans le temps* (par exemple, la permanence du code génétique d'un individu).

Concernant l'ipséité, Ricœur (1990) interroge l'existence d'une forme de permanence dans le temps qui répond à la question « Qui suis-je ? ». Pour cela, il identifie deux modèles de permanence dans le temps qui concernent le sujet : le *caractère* et la *parole tenue*. Il entend par caractère, « l'ensemble des dispositions durables à *quoi* on reconnaît une personne » (ibid., p. 146). Ces dispositions comprennent les habitudes, qui deviennent des traits de caractère. Ricœur met ici en exergue le recouvrement de l'*ipse* par l'*idem*. En effet, le trait de caractère est un signe distinctif qui permet de reconnaître la personne comme étant la même, puisqu'elle est définie par l'ensemble de ces signes distinctifs que constitue le caractère. D'autre part, l'auteur souligne que l'identité d'une personne est en grande partie faite d'*identifications*-à des valeurs, des normes, des modèles, etc. et par lesquelles de l'autre entre dans ce qui constitue le même. L'identification à des valeurs implique un maintien de soi au sein du caractère. On voit bien alors ici que l'*idem* recouvre l'*ipse*, par un processus

d'intériorisation qui efface l'effet initial d'altérité. Dans cette perspective, le caractère implique un « recouvrement du *qui ?* par le *quoi ?*, lequel fait glisser de la question : *qui suis-je ?* à la question : *que suis-je ?* » (ibid., p. 147).

L'autre modèle de permanence dans le temps est « celui de la parole tenue dans la fidélité à la parole donnée » (Ricœur, 1990, p. 148). Contrairement au caractère, ce modèle suppose un *maintien de soi* qui s'inscrit uniquement dans la dimension du *qui ?* et non dans quelque chose. La tenue de la promesse correspondrait, selon le philosophe, à un déni du changement. La justification éthique de la promesse présente une modalité de permanence dans le temps qui peut être totalement opposée à celle du caractère. Ipséité et mêmeté ne peuvent alors plus coïncider. Cette opposition entre la mêmeté du caractère et le maintien de soi-même dans la promesse amène à rechercher une médiation du côté de la temporalité. La notion d'**identité narrative** permettrait de résoudre ces paradoxes de l'identité personnelle.

Ricœur qualifie l'identité narrative comprise comme l'identité du *personnage*. Cette identité se construit telle une mise en intrigue, qu'il caractérise « par la concurrence entre une exigence de concordance et l'admission de discordances qui, jusqu'à la clôture du récit, mettent en péril cette identité » (1990, p. 168). Il utilise le terme de **configuration** pour désigner cette médiation entre concordance et discordance. L'intrigue opère des **médiations diverses entre des événements** qui relèvent de l'aléatoire **et l'unité temporelle** de l'histoire racontée. L'événement est à la fois « source de discordance, en tant qu'il surgit, et source de concordance, en ce qu'il fait avancer l'histoire » (ibid., p. 169). L'événement donne à l'opération narrative un caractère dynamique. Toutefois, il ne devient partie intégrante de l'histoire que lorsqu'il est compris *a posteriori*. Au même titre que l'intrigue, la catégorie du personnage est une catégorie narrative puisqu'il est mis en intrigue. Se référant au modèle actanciel de Greimas, Ricœur montre qu'il y a une corrélation nécessaire entre intrigue et personnage. De cette corrélation « résulte une dialectique *interne* au personnage qui est l'exact corollaire de la dialectique de concordance et de discordance déployée par la mise en intrigue de l'action » (ibid., p. 175). L'identité du personnage ne peut être saisie qu'à travers cette dialectique :

La dialectique consiste en ceci que, selon la ligne de concordance, le personnage tire sa singularité de l'unité de sa vie considérée comme la totalité temporelle elle-même singulière qui le distingue de tout autre. Selon la ligne de discordance, cette totalité temporelle est menacée par l'effet de rupture des événements imprévisibles qui la ponctuent (rencontres, accidents, etc.) ; la synthèse concordante-discordante fait que la contingence de l'événement contribue à la nécessité en quelque sorte rétroactive de l'histoire d'une vie, à quoi s'égale l'identité du personnage. (Ibid.)

Il convient d'inscrire cette dialectique de concordance discordante du personnage dans la dialectique de la mêmeté et de l'ipséité, car la première vient faire médiation entre les deux pôles de la permanence dans le temps (mêmeté d'un caractère, ipséité du maintien de soi). Cette médiation est rendue possible par les « *variations imaginatives* auxquelles le récit soumet cette identité » (ibid., p. 176). Dans l'expérience quotidienne, les deux significations de la permanence dans le temps tendent à se confondre car « compter sur quelqu'un c'est à la fois faire fond sur la stabilité d'un caractère et s'attendre que l'autre tienne parole » (ibid.). Dans le cadre d'une transformation des pratiques pédagogiques, il conviendrait, selon nous, d'appréhender le processus dans cette dynamique d'interdépendance de la permanence et du changement, constitutive de l'identité.

Nous appréhendons la construction identitaire comme un processus dynamique de socialisations multiples, qui se réalise dans l'interaction de l'individu, du collectif et de l'environnement. L'identité professionnelle des enseignants ne constitue donc pas une forme stable et unique mais se compose d'une pluralité de formes identitaires. La construction identitaire des enseignants est ainsi à considérer dans une dynamique de socialisations plurielles.

Nous avons vu précédemment qu'une transformation des pratiques impliquait un processus d'accommodation pour une transformation des schèmes de pensée et d'action. Nous pouvons supposer que cette transformation s'opère alors de la même façon dans l'identité professionnelle des enseignants. En effet, dans l'accommodation, l'enseignant ne chercherait plus à modifier son environnement mais s'engagerait dans une transformation de soi.

En outre, nous considérons que ce processus de transformation s'opère dans une dialectique de permanence et de changement, dans une dynamique duale.

2.2.3. La communauté de pratiques, lieu privilégié de co-construction identitaire

Au regard des éléments présentés précédemment, nous considérons la transformation des pratiques pédagogiques comme un processus d'évolution identitaire qui s'opère dans une dynamique de socialisation. Il nous semble alors indispensable de nous intéresser aux communautés de pratiques (CdP) pour saisir l'interaction entre la co-construction des pratiques et cette évolution identitaire. Le concept de CdP trouve son origine dans les théories anthropologiques et sociales qui ont tenté de rendre compte de la nature sociale de l'apprentissage. Pour Wenger, une CdP peut être considérée comme l'unité sociale la plus simple qui comporte les caractéristiques d'un **système social d'apprentissage** (2010, p. 1). L'auteur explique que l'engagement dans des contextes sociaux implique un **double processus de construction de sens** :

On the one hand, we engage directly in activities, conversations, reflections, and other forms of personal participation in social life. On the other hand, we produce physical and conceptual artifacts —words, tools, concepts, methods, stories, documents, links to resources, and other forms of reification¹⁷—that reflect our shared experience and around which we organize our participation¹⁸. (Ibid.)

La pratique d'une CdP se développe à travers les consensus qui se dégagent, entre les membres, sur les façons d'agir pour accomplir la tâche ou la mission qui lui est confiée. Elle cumule, dans son répertoire partagé, des artefacts (politiques, normes et autres outils) retenus

¹⁷ Selon le CNRTL, la réification consiste en la transformation d'une abstraction en un objet concret.

¹⁸ « D'un côté, nous prenons part directement à des activités, des conversations, des réflexions, et à d'autres formes de participation personnelle à la vie sociale. D'un autre côté, nous produisons des artefacts physiques ou bien conceptuels – des mots, des outils, des concepts, des méthodes, des histoires, des documents, des liens vers des ressources, et d'autres formes de réification – qui reflètent l'expérience partagée et sur laquelle nous organisons notre participation. » [Traduction de Frédéric Domon]

par les membres comme étant ceux à mettre en avant et qui permettent à la communauté de se distinguer des autres communautés qui existent dans l'environnement proche ou éloigné.

Wenger précise que pour que l'apprentissage ait du sens dans des contextes sociaux, la participation et la réification doivent s'articuler : « Artifacts without participation do not carry their own meaning; and participation without artifacts is fleeting, unanchored, and uncoordinated »¹⁹ (2010, p. 1). Les deux processus sont mobilisés en situation pour négocier et renégocier le sens de notre expérience. L'apprentissage est donc un processus dynamique et actif qui s'opère dans l'interaction de la participation et de la réification. Cette interaction crée progressivement **une histoire sociale d'apprentissage, qui articule les dimensions individuelle et collective**. La communauté émane de cette histoire qui constitue l'élaboration d'un « régime de compétences ». Le régime de compétences comporte un ensemble de critères et d'attentes par lesquels les participants reconnaissent leur appartenance. Cette compétence implique :

- La compréhension du projet de la communauté, et de la façon dont il donne une perspective sur le monde ;
- La capacité (et l'autorisation) de s'engager de manière productive, avec les autres, dans la communauté ;
- L'usage approprié d'un répertoire de ressources que la communauté construit à travers l'histoire de son apprentissage (ibid., p. 2).

Progressivement, l'histoire de l'apprentissage devient une structure sociale informelle et dynamique qui lie les participants. C'est ce qui définit précisément, selon Wenger, ce qu'est une CdP. **La pratique** se construit ainsi dans le temps à travers une négociation de sens active et dynamique, et constitue donc une **production active**. Cela ne signifie pas qu'elle se construit en dehors de toute influence extérieure, mais que quelles que soient ces influences, la pratique reflète toujours le sens que lui donnent ses membres, en réponse notamment à ces influences. Dans cette perspective, « learning produces a social system and [...] a practice can be said to be the property of a community » (ibid.)²⁰.

Parce que l'apprentissage est un processus social, l'individu peut être considéré, selon Wenger, comme une entité productrice de sens. Il participe à cette production de sens à partir de sa propre expérience, fondamentalement singulière, de la pratique. Ainsi, la pratique ne reflète pas toujours le régime de compétence, ce qui implique un réajustement, dans l'apprentissage, à partir de cette diversité expérientielle. L'auteur appréhende alors l'apprentissage comme : « a process of realignment between socially defined competence and personal experience — whichever is leading the other »²¹ (Wenger, 2010, p. 3). Quelle que soit cette prédominance, chaque stade du processus d'apprentissage correspond à la revendication d'une compétence qui peut être adoptée ou non par la communauté. Il n'y a donc pas toujours une identification totale à la communauté, cette **identification** devant être considérée comme **flexible**. La relation qui unit l'individu à la pratique et à la communauté contribue alors à son identité. Celle-ci renvoie à une relation complexe entre le social et

¹⁹ « Sans participation, les artefacts ne sont pas porteurs de sens ; et le processus de participation vidé de ces artefacts n'est qu'éphémère, instable et non coordonné. » [Traduction de Frédéric Domon]

²⁰ « L'apprentissage crée un système social et une pratique peut être considérée comme appartenant à la communauté. » [Traduction de Frédéric Domon]

²¹ « [...] un processus de réalignement entre la compétence définie socialement et l'expérience personnelle – l'une ou l'autre étant dominante. » [Traduction de Frédéric Domon]

l'individu, ce qui conduit Wenger à qualifier l'apprentissage de « devenir social » (ibid.). La centration sur le concept d'identité, que propose la théorie des CdP, permet d'appréhender la production de la pratique dans une dimension dynamique et imprévisible qui s'opère dans les négociations entre ses membres. Les processus d'**acquisition de compétences** et de **construction identitaire** sont ainsi **interdépendants** puisque la première suppose d'intégrer le sens que la compétence donne à sa façon d'être au monde.

Parce que les CdP ne sont pas isolées, elles sont à considérer, selon l'auteur, comme faisant partie de systèmes sociaux plus larges qui impliquent d'autres communautés. En effet, nous évoluons dans un monde social qui comprend une diversité de pratiques. Les liens qui se créent à l'intérieur d'une CdP, à travers le partage d'une histoire d'apprentissage, participent de la construction d'une identité locale. L'apprentissage donne ainsi lieu à une multitude de pratiques liées les unes aux autres. L'auteur considère alors le monde humain comme un **paysage de pratiques complexe** : « Each community is engaged in the production of its own practice — in relation to the whole system, of course, but also through its own local negotiation of meaning »²² (Wenger, 2010, p. 4). L'apprentissage peut ainsi être considéré comme un voyage à l'intérieur de ces paysages de pratiques. L'identité constitue alors elle-même un système. Dans cette perspective, Wenger définit l'identité de la façon suivante :

- Il s'agit d'une trajectoire : notre identité reflète notre voyage, articulant le passé et le futur, dans l'expérience du présent. En effet, elle consigne des éléments du passé mais offre aussi des orientations qui vont avoir une incidence sur la trajectoire à venir.
- Elle est le centre d'une appartenance multiple : l'identité reflète également les multiples lieux d'identification traversés.
- Elle est multi-niveaux : nos identités se construisent à différents niveaux (au niveau d'un groupe, d'une institution, d'un pays, etc.) (ibid., pp. 5-6).

À travers l'apprentissage, le paysage façonne donc notre expérience de nous-mêmes. La métaphore du voyage à travers un paysage suppose **une diversité de rapports possibles aux pratiques**. Mais ces rapports ne sont pas à envisager comme de simples décisions individuelles. En effet, l'identification est un processus qui se construit à la fois de l'intérieur et de l'extérieur. Parfois, nous pouvons ne pas être accueilli par certaines communautés. Nous pouvons aussi ne pas être compétent pour participer à certaines pratiques. Cependant, même lorsqu'il n'y a pas d'identification à la communauté, cela participe du voyage car nous ne sommes pas seulement définis par ce que nous sommes mais aussi, rappelle Wenger, par ce que nous ne sommes pas.

²² « Chaque communauté se trouve engagée dans la production de sa propre pratique — en lien avec l'ensemble du système, bien sûr, mais également à la faveur de sa propre négociation locale de sens. » [Traduction de Frédéric Domon]

La pratique est une production active, interdépendante d'un processus d'identification : elle se construit dans le temps à travers une négociation de sens active et dynamique, dans l'interaction de l'individu, du social et de l'environnement. La pratique relève donc d'un processus dynamique et imprévisible qui se construit à la fois de l'intérieur et de l'extérieur du système.

Dans cette perspective, la transformation des pratiques pédagogiques relève d'une histoire sociale d'apprentissage qui se construit dans un double processus de construction de sens. Celui-ci conduit à une évolution des pratiques et à une évolution identitaire des enseignants, interdépendantes l'une de l'autre.

Parce que les enseignants évoluent au sein d'un paysage de pratiques complexe, leur identité est plurielle et se construit dans une articulation de l'expérience individuelle et collective passée, présente et future.

2.3. Une co-transformation des pratiques

Afin de saisir comment s'opère la co-transformation des pratiques, il convient de s'intéresser à l'agentivité des sujets et à la façon dont ils sont amenés à transformer leur activité, d'un point de vue individuel mais aussi collectif. Il s'agit ensuite de comprendre plus précisément comment se réalise le processus d'actualisation des possibles, dans le cadre de cette co-transformation.

2.3.1. L'agentivité, une co-transformation du sujet et de l'environnement

La théorie sociocognitive de Bandura (1986) met l'accent sur **l'interaction dynamique entre le sujet social et l'environnement**. Dans une perspective qualifiée d'« **agentive** », les sujets ne sont pas considérés comme des organismes passifs déterminés par leurs environnements mais comme « des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements » (Carré, 2004, p. 18). Le fonctionnement humain est « le produit d'une interaction dynamique entre des influences contextuelles, comportementales et internes » (ibid.). Selon la théorie de Bandura, les sujets sociaux sont donc à la fois les producteurs et les produits de leur environnement. Pour le psychologue, ce sont les « cognitions » (représentations, pensées, prises de conscience, etc.) qui jouent le rôle de médiation entre l'environnement et le sujet. À travers les interprétations personnelles que font les individus, l'expérience « brute » de l'environnement est transformée pour produire un comportement donné. Ce comportement est donc une réponse apportée par le sujet à la suite d'un traitement actif des données de l'environnement.

Dans la théorie socio-cognitive, le fonctionnement psychologique est analysé à travers un modèle dit « triadique » :

Trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux. Les facteurs internes à la personne (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par les sujets ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions

affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du comportement (C) décrivent les patterns d'actions effectivement réalisés et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental (E). (Carré, 2004, pp. 32-33)

Les trois séries de déterminants sont en interaction permanente, dans des combinaisons variables et contingentes. Selon le modèle, les influences de l'environnement varient selon la situation et sont donc toujours singulières. Bandura distingue l'environnement imposé, choisi ou construit. Dans l'environnement imposé, les sujets n'ont peu ou pas de prise sur les circonstances. Dans l'environnement choisi, le sujet prend une décision à partir d'une variété d'alternatives possibles. L'environnement construit « ne pré-existe pas à l'action humaine, même si certaines potentialités de celui-ci sont déjà inscrites dans le tissu des possibles » (ibid., p. 33). Ainsi, les sujets sociaux sont en mesure d'agir sur leurs environnements et les transformations qu'ils opèrent sur ceux-ci vont, en retour, les modifier eux-mêmes sur le plan personnel. **L'action sur l'environnement produit des effets sur notre comportement**, à travers un processus de causalité circulaire. En agissant, l'agent anticipe les conséquences de son action et ces représentations anticipatrices co-déterminent son action. L'anticipation peut donc être considérée comme une médiation cognitive entre le comportement personnel et l'environnement.

Les influences opérées par les différents facteurs sont variables, selon les circonstances et les activités du sujet. L'individu faisant partie d'un milieu social, « son agentivité (agency) ou capacité d'intervention sur les autres et le monde est à la fois d'essence sociale et médiatisée par un système cognitif de conceptions qui ressort d'un soi authentiquement singulier » (Carré, 2004, p. 38). Pour Bandura, l'adaptation et le changement humains sont donc ancrés dans des systèmes sociaux. Cela signifie que les sujets sont en même temps « les produits et les producteurs de la structure sociale, qui est, elle-même, vue comme à la fois un produit et une cause de l'action individuelle » (ibid.). Si le système est constitué de rôles définis par la structure sociale, les possibilités d'interprétation et de réaction aux influences de l'environnement sont multiples. Le panel des réactions possibles dépend de ce que Bandura nomme les « systèmes de soi », c'est-à-dire les médiations cognitives que le sujet introduit entre son comportement et l'environnement, telles que l'anticipation, la fixation de buts, l'évaluation, etc. (ibid., p. 39). **L'individuel et le social sont donc interdépendants**. L'individu porte en lui des dimensions sociales et l'environnement se matérialise au travers de ces sujets sociaux.

Dans cette perspective agitive, la construction des pratiques pourrait relever d'un **processus de co-transformation**. En référence au principe du « couplage structurel » de Maturana et Varela (1994), cette co-transformation s'opérerait à travers les perturbations permanentes qui interviennent dans les interactions du sujet et de son environnement. Paradoxalement, ces perturbations permettent de maintenir une forme de permanence du système puisque celui-ci accepte ces perturbations à travers un processus d'adaptation, selon l'hypothèse de l'« **autopoïèse** » (Paquelin, 2009). En effet, un système autopoïétique est « un système dynamique qui se transforme à partir de sa propre organisation pour compenser les perturbations provoquées par ses interactions avec l'environnement » (Astier et al., 2003, p. 120). Pour ce qui concerne l'ES, nous supposons que l'évolution du public étudiant pourrait susciter des tensions avec une pratique d'enseignement magistrale, qui s'avèrerait moins

adaptée à leurs stratégies d'apprentissage. Ces tensions susciteraient des perturbations qui conduiraient les enseignants à adapter leurs pratiques d'enseignement, c'est-à-dire à s'éloigner du modèle magistral pour un mode plus interactif. Ces ajustements participeraient du maintien du système d'enseignement et viendraient en retour enrichir les pratiques enseignantes.

Cette dynamique de co-transformation se réaliserait dans la **recherche d'un équilibre homéostatique**, qui désigne le maintien « d'un état constant, dans sa forme et ses conditions internes, en dépit des perturbations externes » (Lakel, 2013, diapositive 7). Il ne s'agit donc pas d'un équilibre statique mais d'un processus d'autorégulation qui permet de maintenir un état de stabilité dans l'articulation avec les variations du milieu. Selon Quéré (2006), ces variations susciteraient un état de tension qui conduirait le système à chercher la restauration d'une situation d'équilibre. Le philosophe désigne par le concept de « schème de l'enquête », la façon dont l'expérience peut être conçue comme « un ensemble de transactions orientées vers le maintien d'un équilibre ou d'une intégration entre eux » (ibid., p. 9). En effet, selon la philosophie pragmatiste, l'intégration du système est en permanence perturbée par des variations qui se produisent tant dans l'organisme que dans l'environnement. L'état de tension suscité par ces variations se transforme en la recherche d'une restauration d'un état d'équilibre. Les activités entreprises alors pour réduire la tension modifient d'une certaine manière l'environnement et l'organisme, et donc la connexion entre eux. La restauration d'un état d'équilibre ne constitue donc pas un retour à l'état antérieur « car l'environnement a été modifié, de même qu'a changé ce qui dans l'organisme va conditionner les comportements ultérieurs », telle qu'une nouvelle habitude (ibid., p. 11).

Quéré définit trois conditions pour que l'organisme et l'environnement forment un système téléologique, c'est-à-dire orienté vers le maintien de l'intégration, de l'équilibre ou de l'ajustement : une relativité réciproque, une distribution et un co-fonctionnement (2006, pp. 11-21). Selon les pragmatistes, un organisme est relatif à son environnement mais l'environnement est aussi relatif à un organisme. Lorsque qu'un sujet forme de nouvelles habitudes, il acquiert une nouvelle sensibilité au monde ou de nouvelles capacités et transforme donc aussi son environnement. Sur le plan de l'activité, l'organisme et l'environnement sont interdépendants. Cela signifie que l'activité de l'un ne peut être accomplie que s'il y a activité de l'autre. La condition de réussite de l'action repose donc sur une bonne intégration de l'ensemble et pas uniquement sur un bon ajustement réciproque. La troisième condition relève du co-fonctionnement qui « passe par un ajustement réciproque des différents éléments impliqués et l'obtention d'un équilibre entre eux, voire d'une intégration fluide dans un tout » (ibid., p. 20). Cela suppose de la part de l'agent qu'il pilote un agencement (qui implique un usage adapté de règles et de normes), qui lui-même détermine le mode de son couplage avec l'environnement.

L'agentivité relève d'un processus de co-transformation du sujet et de l'environnement, dans une dynamique autopoïétique suscitée par la recherche constante d'un équilibre homéostatique, face aux tensions qui émanent des variations inhérentes aux interactions avec l'environnement.

Dans la perspective d'une transformation des pratiques pédagogiques, nous considérons donc les enseignants comme des agents proactifs qui adaptent constamment leurs pratiques, en réponse à des variations de leur environnement professionnel et social, dans une dynamique de régulation. Ils se voient transformés en même temps qu'ils transforment leur environnement, dans une dynamique récursive. Ainsi, la restauration d'un état d'équilibre, qui s'opère à travers ces adaptations, ne correspond pas à un retour à l'état initial car la modification de l'activité entraîne une co-transformation du sujet et de l'environnement.

Dans la mesure où le sujet et l'environnement s'inscrivent dans une relation de co-évolution, l'analyse de la TP devrait selon nous être appréhendée dans une approche systémique²³.

2.3.2. Une dynamique intentionnelle de transformation des activités

Les travaux de Linard permettent de comprendre dans un premier temps comment l'agentivité se construit d'un point de vue individuel. Les travaux d'Engeström nous invitent ensuite à appréhender cette construction de l'agentivité d'un point de vue collectif et organisationnel.

2.3.2.1. Une transformation des activités auto-pilotée par le sujet

Le modèle de l'activité élaboré par Linard (2001), construit sur le principe de dépendance réciproque entre sujets et objets, nous semble intéressant pour saisir la façon dont les agents pilotent la transformation de leurs activités, à travers un processus d'apprentissage. Son modèle repose sur les théories de l'action et de l'activité humaines, et en particulier sur les théories développementales de la psychologie de l'intelligence, qui considèrent que **les processus psychiques sont fondés sur l'action et l'interaction entre sujets, et sujets et environnement**. Ces théories permettent d'articuler la dimension biologique individuelle et la dimension socioculturelle constitutives de l'activité cognitive. L'auteure appréhende l'activité en tant que « relation physique et symbolique entre des sujets et des objets socialement déterminés » (ibid., p. 217). Les actions des sujets, conscientes et intentionnelles, visent essentiellement à transformer ces objets. Linard s'appuie sur la structure hiérarchique de l'activité, définie par Leontiev. Celle-ci comporte trois niveaux interactifs de relation des sujets et des objets qu'elle définit de la façon suivante :

- *niveau supérieur de l'activité intentionnelle*, orienté vers les motifs ; chaque motif est lié à un besoin d'objet (matériel ou idéal) à satisfaire pour le sujet ; il y a ainsi lien direct entre besoins, intentions et valeurs ;

²³ Cette approche a été définie dans notre introduction (cf. p. 31).

- *niveau intermédiaire de l'action* (planification et stratégies), orienté vers les buts et subordonné au précédent ; on y distingue les « buts ultimes » qui orientent le cours d'action sur la durée et les « sous-buts auxiliaires » qui guident l'action immédiate ;
- *niveau élémentaire des opérations*, orienté vers les conditions pratiques de réalisation des actions ; constitué par les savoirs et procédures élémentaires souvent automatisés en routines, nécessaires à la réalisation pratique de l'action. (Ibid.)

Les niveaux sont interdépendants, la structure reposant sur l'équilibre de l'ensemble. Ainsi, toute variation à un niveau a un impact sur les autres niveaux et facilite ou perturbe le cours normal de l'activité. L'auteure s'appuie d'autre part sur les travaux de Bruner relatifs à l'aspect séquentiel du pilotage de l'action. Dans ce cadre, l'action représente « un cycle récursif, autopiloté par ses propres buts et autorégulé par la comparaison entre effets attendus et effets obtenus » (ibid., p. 218). L'intention du sujet y est considérée comme déterminante pour l'orientation et le contrôle de son action. Linard propose alors un modèle dynamique auto-régulé de l'activité humaine, structuré par deux axes interdépendants :

- l'axe vertical hiérarchique des niveaux de processus en œuvre selon le type d'objet impliqué par l'action (motifs, buts, conditions pratiques) ;
- l'axe horizontal de l'enchaînement séquentiel des phases de réalisation de l'action en fonction du but, de début à fin (orientation, réalisation après qualification préalable, test-évaluation) (ibid., p. 218).

Le sujet peut piloter son activité à partir de tests de comparaison qui mesurent les écarts entre les effets attendus et les effets obtenus (principe de *feedback*).

Linard s'appuie en outre sur le schéma narratif élaboré par les théoriciens structuralistes du récit (Propp, Greimas, Ricœur), selon lequel la narration des légendes et des contes traditionnels représente « une forme sémiotique fondamentale d'organisation de l'expérience » (2001, p. 220). Le schéma qui sous-tend l'action humaine s'apparente à une « quête » existentielle d'objets par les sujets. En référence à Nuttin, la détérioration ou le manque d'objets désirés provoque un déséquilibre qui suscite une motivation à agir ou non. Le modèle actanciel de Greimas est fondé sur ce déséquilibre initial et sur l'action de restauration qui s'ensuit. L'intention des sujets varie en fonction de leur attitude envers l'objet recherché : « Les modalités d'attitude déterminent ainsi l'intention qui oriente l'action dont les résultats modifient en retour les intentions » (ibid.). **Le sujet actanciel** se voit donc **transformé par son activité**. Le modèle actanciel appliqué à l'apprentissage apporte une **dynamique intentionnelle**. Il permet d'articuler les dimensions du raisonnement et de l'affect à partir d'une base intentionnelle commune. En outre, la forme narrative permet d'intégrer la logique de la signification à la dynamique de l'action.

L'activité ordinaire est considérée alors comme « un parcours intentionnel motivé de la part de sujets animés par la poursuite d'objets et obéissant à une logique de type narratif » (Linard, 2001, p. 221). Cette logique s'organise sur deux axes (qualifiés d' « hélices » par l'auteure) articulés entre eux. L'axe vertical hiérarchique comporte les différents niveaux de l'activité repris de Leontiev, tels que présentés précédemment. L'axe horizontal séquentiel est constitué des quatre phases du modèle actanciel : « *Orientation* initiale de l'attention et de l'intention, *Qualification* dans les domaines pré-requis, *Réalisation* effective, *Évaluation* en cours et finale » (ibid., p. 222). Le modèle rend compte du **pilotage de l'action qui passe par une comparaison entre l'effet attendu et l'effet obtenu**, ce qui met en avant l'idée que l'action

se construit en fonction de l'image anticipée de l'effet attendu. Le croisement des axes constitue un système dynamique dans lequel toutes les composantes (cognitives, psychosocio-affectives et temporelles) interagissent. Le modèle permet ainsi de rendre compte de la façon dont « les sujets se pilotent eux-mêmes et se corrigent à partir de la comparaison entre intention et résultats de l'action, selon leurs dispositions individuelles et les données de l'environnement » (ibid., p. 223). En outre, il met en exergue la complexité du processus, qui connaît des variations aussi bien individuelles que contextuelles. L'articulation des deux axes produit un *cycle* ou *parcours type* en sept phases qui illustre les grandes lignes de l'évolution de la dynamique du processus du début à la fin. Le cycle peut se réaliser de multiples façons selon les particularités des acteurs, des tâches et des situations.

L'agentivité peut être considérée comme un processus de transformation des activités auto-piloté par les sujets. Dans le cadre d'une transformation des pratiques pédagogiques, les enseignants seraient donc les pilotes du processus qui s'opère dans une articulation de dispositions individuelles et de données de l'environnement, à partir d'une comparaison entre effets attendus et effets obtenus. Nous appréhendons ce processus de transformation dans une dynamique systémique dans laquelle les composantes cognitives, psychosocio-affectives et temporelles interagissent. Il constitue un parcours de développement de soi particulièrement éprouvant, ce qui supposerait d'apporter un étayage adapté aux personnels enseignants à chacune des étapes de ce parcours.

2.3.2.2. Une transformation des activités à inscrire dans une intentionnalité collective

La transformation des pratiques pédagogiques s'inscrit dans un environnement organisationnel dont il convient de prendre en compte la dimension intentionnelle. Engeström (2006) aborde la question des modes de construction sociale au sein de l'organisation, par la notion d'**intentionnalité collective**. Les **intentions** ne seraient pas le résultat de représentations mentales construites ou intériorisées par les individus mais des **constructions émergentes de l'interaction sociale** entre des acteurs sociaux ou entre un acteur, ses objets et son environnement matériel (ibid., p. 140). Les actions ne seraient donc pas non plus le résultat de représentations mentales construites ou intériorisées par les individus. Ainsi, en référence à Barnes, l'auteur considère que des pratiques collectives s'ancrent dans le système lorsqu'elles transcendent les pratiques intériorisées au niveau individuel. L'idée d'agentivité ne doit pas être confondue avec celle de contrôle car l'individu ne saurait avoir prise sur le monde. Il s'agirait alors, selon Ciborra, d'appréhender l'agentivité en termes « de force, d'attention, d'accueil et de culture » (cité dans Engeström, 2006, p. 139).

Engeström (2006) propose d'opérationnaliser l'agentivité à partir de plusieurs concepts importants de la théorie historico-culturelle de l'activité. Il s'appuie sur la distinction introduite par Leontiev entre les actions collectives ou individuelles orientées vers des buts et les activités collectives orientées vers des objets. Les activités sont à considérer comme « des formations systémiques qui acquièrent une certaine pérennité en s'institutionnalisant » mais

qui ne se matérialisent qu'au travers d'actions réalisées par des individus ou des collectifs (ibid., p. 141). Dans des systèmes d'activités complexes, telles que les organisations actuelles de travail, les acteurs rencontrent parfois des difficultés à « établir la connexion entre les finalités de leurs actions personnelles et les visées/objets plus durables du système d'activité collectif » (ibid.). Vygotsky considère que ces visées/objets sont stabilisés grâce aux artefacts qui les médiatisent :

L'individu, par le recours à des objets ou des stimuli, contrôle à travers eux son propre comportement, en les groupant, les assemblant ou en les organisant. [...] L'être humain n'a d'autre pouvoir sur son propre comportement que celui que les choses ont sur ce comportement. L'individu parvient toutefois à assujettir le pouvoir des choses à son propre comportement, il leur fait servir ses propres buts et contrôle ainsi leur pouvoir comme il l'entend. Par ses activités externes, il transforme son environnement et de cette manière il affecte son propre comportement, en l'assujettissant à sa propre autorité. (Cité dans Engeström, 2006, p. 142)

Les artefacts médiatisants permettent donc la rencontre et les interactions entre la projection située au niveau de l'activité et la décision située au niveau de l'action.

Les **contradictions** jouent aussi un rôle important, dans la théorie de l'activité, comme **source de changement et de développement**. Engeström considère les contradictions comme des « tensions structurales qui apparaissent dans le temps soit entre plusieurs systèmes d'activité, soit à l'intérieur d'un système donné » (2006, p. 142). **Un système d'activité cherche en permanence à réduire ces tensions** qui émergent principalement au cours de perturbations, ou dans des contextes d'innovations créatives. Le chercheur précise que les systèmes d'activités sont des systèmes ouverts. Lorsqu'un système d'activité intègre un nouvel élément venu de l'extérieur, cela « crée souvent une contradiction secondaire aggravante » (ibid., p. 144). Ces contradictions engendrent des perturbations et des conflits mais suscitent également des **tentatives d'innovations** pour transformer l'activité, dans des tentatives de dépassement des contradictions.

En référence aux travaux de Powell, Engeström distingue trois formes principales d'organisations : hiérarchique, de marché et en réseau (2006, p. 146). Les organisations de type capitaliste se sont structurées soit sur le premier, soit sur le second modèle mais sont de plus en plus remises en question pour des formes d'organisation en réseaux qui « cherchent à développer des dispositifs innovants en établissant des collaborations au-delà des frontières habituelles » (ibid.). Selon l'auteur, il existe en effet un nombre important d'organisations du travail où la collaboration est indispensable sans que celle-ci fasse l'objet d'une explicitation formelle. Il qualifie cette forme de collaboration informelle de « structuration nodale » (*knotworking*) (ibid., p. 147). La notion de nœud renvoie à l'idée que « l'orchestration des conduites collaboratives est distribuée, partiellement improvisée, constamment en mouvement, et résulte des actions d'acteurs et d'unités organisationnelles par ailleurs assez peu connectés » (ibid.). Ces nœuds sont donc instables et se modifient constamment. **L'agent** ne serait donc plus à **appréhender** comme un individu singulier, il devrait être étudié **dans ses modes de construction sociale et sa dépendance institutionnelle**. L'agentivité requise devrait en réalité permettre de dépasser les contradictions qui émanent de ces systèmes d'activité, c'est pourquoi il parle d'**interagentivité** (ibid., 169). En outre, la connexion ne pourrait se construire qu'autour d'un objet complexe, ce qui conduit Engeström à parler « d'*interagentivité* orientée objet » (ibid., p. 170).

Engeström et Sannino (2013) ont poursuivi ces travaux sur l'intentionnalité à partir de l'analyse de la transformation collective des activités. Ils se réfèrent au principe de stimulation duale de Vygotsky pour expliquer le mécanisme et le processus de la formation de l'agentivité et de l'action volontaire :

La stimulation duale fait référence au mécanisme selon lequel les êtres humains peuvent intentionnellement sortir d'une situation conflictuelle et modifier les circonstances dans lesquelles ils se trouvent ou résoudre des problèmes. Selon la théorie de Vygotsky, la situation de stimulus initial comporte un conflit de motifs. Ce conflit est résolu en faisant appel à un artefact neutre comme stimulus second ou auxiliaire qui, par le sens dont il est investi, se transforme en signe médiateur. (Ibid., p. 6)

À partir de ce principe, Engeström et Sannino considèrent **l'agentivité comme une recherche volontaire de transformation de la part du sujet** (2013, p. 7). En effet, dans une situation problématique, le sujet prend des décisions à partir des interprétations qu'il fait des situations. Les auteurs proposent alors le concept d'agentivité transformatrice pour rendre compte de ce processus qui comporte trois éléments nécessaires : « 1) situation de motifs contradictoires ; 2) construction d'un stimulus-moyen auxiliaire ; 3) action pratique qui permet de transformer la situation à l'aide du stimulus-moyen auxiliaire » (ibid.). Ces trois éléments se présentent généralement ensemble dans le cadre d'étapes successives, formant ainsi des chaînes médiatrices longitudinales :

Les chaînes médiatrices se manifestent lorsque la première décision du sujet et l'action qui en découle ne résolvent pas le problème. Le conflit se redéfinit par étapes successives pour tenter de résoudre le problème, par la voie d'une séquence d'actions intentionnelles suspendues. Comme le problème persiste, ces actions en entraînent d'autres. Le nouveau sens trouvé au cours des diverses étapes de la chaîne médiatrice touche à la fois le deuxième et le premier stimulus. L'enchaînement constitue ainsi une élaboration progressive de la situation problématique en évolution, élaboration qui fait appel aux multiples moyens médiateurs auxiliaires et aux nouvelles significations concernant le conflit. (Ibid., p. 8)

La **volonté** de l'individu est donc à saisir comme un projet ou un **processus qui évolue de manière longitudinale**, dans un processus qui rappelle selon nous celui de l'assimilation et de l'accommodation. Engeström et Sannino complètent alors leur définition d'agentivité avec « l'expansion par étapes de l'initiative individuelle momentanée qui devient ainsi un effort collectif soutenu que décrit la notion d'apprentissage expansif » (2013, p. 8). **L'apprentissage expansif** conduirait ainsi les entités collectives à transformer leurs activités. Il se réalise par une remise en question de l'activité existante et une prise de recul, ainsi que par une abstraction théorique, qui peut déboucher sur une **nouvelle forme d'activité**. Le processus dialectique se réalise dans un mouvement ascendant de l'abstrait au concret. Les auteurs définissent ce mouvement comme « une méthode qui consiste à saisir l'essence d'un objet en retraçant et en reproduisant de manière théorique la logique de son développement et de sa formation historique en faisant ressortir ses contradictions internes et en les résolvant » (ibid.). Ils explicitent ce processus de la façon suivante :

Un nouveau concept ou idée théorique est d'abord produit sous la forme d'une relation explicative simple et abstraite [...]. Cette abstraction initiale est enrichie et transformée

par étapes pour devenir un système concret de manifestations multiples en constant développement. Dans l'apprentissage expansif, l'idée initiale simple se transforme en un objet complexe, en une nouvelle forme de pratique. L'apprentissage expansif aboutit à la formation de concepts théoriques – une pratique comprise sur le plan théorique – concrets de par leur richesse systémique et la multiplicité des manifestations. (Ibid.)

Le processus d'apprentissage, qui se réalise dans une dynamique spiralaire, aboutit ainsi à un nouveau mode d'activité qui requiert et suscite **une agentivité collective distribuée**.

L'agentivité, dans le cadre d'une transformation des pratiques pédagogiques, peut être appréhendée comme une recherche volontaire de transformation de la part des enseignants. Cette volonté est à saisir comme un processus qui évolue de manière longitudinale, et que nous supposons non linéaire.

Nous appréhendons l'agentivité dans sa dimension collective et organisationnelle, qui suppose une réflexivité à ces deux niveaux pour une transformation des pratiques professionnelles. Une telle *interagentivité* permettrait de dépasser les contradictions constitutives de cette transformation des activités collectives, pour la co-construction de nouvelles pratiques. Le développement de cette *interagentivité* supposerait une intention organisationnelle d'apprentissage expansif, qui favorise une distanciation et une remise en question de l'activité existante.

2.3.3. L'actualisation de possibles, un processus de transformation

Durand et ses collaborateurs (2006) considèrent que l'activité humaine présente, à chaque instant, une organisation et une signification singulières. En effet, « chaque action est nouvelle, n'a jamais eu lieu et ne peut se reproduire à l'identique. Il s'agit d'une émergence en contexte » (ibid., p. 63). En référence à Maturana et Varela, les auteurs précisent que **l'action** est à considérer comme **l'expression d'un couplage créateur activité-situation**. Comme nous l'avons mentionné, l'activité est indéterminée et se construit en relation avec la perception de l'individu sur le monde environnant. La plupart du temps, de simples ajustements permettent à l'acteur d'adapter son action à la situation car l'action s'inscrit dans des invariances issues de l'expérience du sujet. Comment alors expliquer l'inventivité et la créativité de l'action ? Les auteurs définissent **l'action comme « l'actualisation de possible(s) »** (ibid.). Ils considèrent ce processus comme un mode ouvert :

Le registre des possibles a une fonction de proscription, qui interdit certaines actions et laisse ouvert un ensemble d'autres, et non de prescription ou de commande d'une action qui ne serait qu'exécution ou réaction (Stewart et Varela, 1994). Ces possibles sont l'expression de l'activité passée de l'acteur. Ils sont délimités par une structure anticipatrice dynamique qui définit la dynamique des ouverts (Salembier, Theureau, Zouinar et Vermersch, 2001). (Ibid., p. 65)

L'acteur interprète les événements en fonction de ses préoccupations de l'instant et qui définissent son engagement dans la situation. Son référentiel, c'est-à-dire les éléments

cognitifs relevant de son expérience passée, lui permettent d'interpréter l'événement en lien avec ses préoccupations et ses attentes, et ainsi d'agir dans un sentiment de confort, de sécurité. La possibilité est créée « par l'indétermination même de l'action, et la création continue d'une imprévisible nouveauté » (ibid.). **Le lien du potentiel à l'actuel** n'est donc pas déterminé mais **se construit à travers une interprétation active** de la part de l'acteur. Ainsi, 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. L'apprentissage est alors considéré comme un processus de production de sens qui permet de réinterpréter des expériences passées.

Une **situation**, parce qu'elle n'est jamais totalement déterminée, comporte toujours un caractère **problématique**. Il convient donc d'appréhender les actions humaines comme « des enquêtes dont la fonction est de déterminer la situation » (Durand et al., 2006, p. 67). Le référentiel est toujours en construction. L'enquête permet à l'acteur de valider les actions efficaces et d'invalider celles qui ne le sont pas. L'invalidation d'actions usuelles passe par une répétition d'occurrences s'accompagnant de déséquilibres. Parallèlement, les actions nouvelles qui sont évaluées comme efficaces sont validées « si elles n'entrent pas en contradiction avec des éléments du référentiel avec lesquels elles sont liées » (ibid.). Il n'y a pas de cohérence globale du référentiel mais une cohérence locale qui dépend des tâches dans lesquelles les acteurs s'engagent. Une certaine stabilité est assurée par des phénomènes d'organisation qui sont propres à chaque système, à travers la recherche d'équilibre dans laquelle ils sont engagés. L'activité dépasse donc l'exécution d'un prescrit car elle implique la création de normes individuelles.

Durand et ses collaborateurs précisent que **l'activité et l'apprentissage sont socialement et culturellement situés** : « l'activité est une pratique sociale se réalisant au sein des communautés de pratique, et l'apprentissage un processus acculturé de participation à ces communautés » (2006, p. 67). Ils considèrent en effet que les acteurs appartiennent tous (explicitement ou implicitement) à des CdP dans la mesure où ils agissent toujours en contexte social et culturel. L'apprentissage se construit ainsi à travers la participation d'un acteur à la pratique collective. L'environnement comporte donc des éléments qui participent à l'environnement cognitif de chaque individu mais aussi à un contexte partagé par ces individus. Ce partage représente autant de ressources pour les acteurs pour réguler leurs interactions et co-construire des significations et des interactions viables « leur permettant de maintenir leur propre identité tout en construisant un environnement favorisant l'émergence de significations partagées » (ibid., p. 73). Ces interactions formatives constituent une aide à l'apprentissage et en même temps participent d'une légitimation des actions et donc des acteurs eux-mêmes. Ces références normées et normatives constituent des « possibles culturels » pour les acteurs au sein de la CdP mais elles peuvent être incompatibles avec les référentiels d'action individuels (ibid., p. 74).

Pour dépasser ces contradictions, Durand et ses collaborateurs proposent de considérer que **l'apprentissage configure constamment le système d'activité**, et qu'il « fait émerger de nouveaux niveaux d'organisation qui perturbent les niveaux infra et supra, lesquels s'en trouvent à leur tour reconfigurés, etc. » (2006, p. 76). Articuler les facettes constructives et participative de l'apprentissage implique donc d'appréhender l'action comme une configuration au sein d'un système d'activité structuré. Les configurations d'action légitimées des CdP

relèvent d'un double transfert qui s'opère dans deux directions (horizontale et verticale) et deux sens :

l'un horizontal qui caractérise la capacité des configurations d'action de divers niveaux à hériter de l'expérience passée et à développer l'activité future, conférant à toute activité humaine une dimension historique essentielle (Meyerson, 1948-1995) ; l'autre verticale qui caractérise la circulation possible à un moment donné, entre configurations de différents rangs d'organisation. (Ibid.)

Le concept de configuration permet donc de concevoir l'activité à la fois comme un dynamisme et une organisation.

L'appropriation de l'innovation pourrait ainsi être appréhendée elle-même comme un **processus d'actualisation des possibles**, comme le suggère Paquelin (2009). Rappelant le caractère situé de l'action et l'indétermination de la situation, il considère que l'actualisation des potentialités passe par une **mise en sens de la situation** (ibid., p. 69). L'individu doit être capable de donner du sens à des éléments de l'environnement, de leur donner une valeur, c'est-à-dire qu'il doit être en mesure d'apprécier par anticipation les conséquences de son action au regard de son projet de départ. Cette capacité est « à la fois endogène et exogène, résultat de l'interaction entre le sujet et l'environnement, de l'interaction entre le sujet et son projet, de l'interaction entre acteurs » (ibid., p. 71). 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.

La création de situation implique une recomposition des règles et des ressources qui organisent l'action, au niveau du système mais aussi au niveau des interactions environnement/système (Paquelin, 2009, p. 72). Selon l'hypothèse du couplage structurel, les modifications ne peuvent se produire dans un seul ensemble, pour qu'il y ait innovation. Il faut des interactions entre les différents systèmes et l'environnement. Il est donc nécessaire, dans un processus d'innovation, que le cadre habituel de l'action soit adapté pour permettre cette recomposition. Des espaces symboliques, lieux d'interactions, devraient ainsi être créés pour permettre une transformation des représentations, préalable à une transformation de l'action. Paquelin fait alors l'hypothèse que l'innovation s'inscrit « dans un processus de déterritorialisation/reterritorialisation de l'action, le territoire étant entendu comme l'expression d'une construction de valeurs et de règles d'action socialisées, le témoin d'une identité collective » (ibid., p. 74).

Pour que les routines soient remises en question, les sujets à la fois en tant qu'individus et en tant que collectif, doivent être en mesure de percevoir des possibilités et les accepter comme levier possible d'un changement de pratiques. La **perception d'une possibilité** par le système est donc une **production intrinsèque**, à la différence du potentiel qui serait de nature extrinsèque. Concernant l'innovation pédagogique dans un établissement d'ES, le potentiel peut être un levier de transformation s'il est perçu comme une possibilité par l'ensemble des membres de l'institution, c'est-à-dire s'il fait l'objet d'un intérêt commun. L'auteur considère ainsi **l'innovation comme une « potentialisation de situations »** (Paquelin, 2009, p. 74). La possibilité ne peut être construite que si l'acteur est capable de construire du sens à partir d'une projection dans la situation. La relation entre potentialité et possibilité n'est pas de nature causale. Il convient alors de distinguer « potentialités » et « possibilités » pour saisir le

passage de l'une à l'autre, que Paquelin qualifie d' « actualisation ». Le chercheur définit ce processus comme :

un acte volontaire et participatif qui s'inscrit dans le projet de concrétisation d'une intention. C'est à la fois cette capacité à être dans l'instant (actualité) et à se projeter dans un possible (virtualité) qui organise le changement [...]. Le résultat de cette actualisation est la conception d'une situation nouvelle, inédite, et initialement instable, peu sécuritaire pour le système et les acteurs. Pour que l'actualisation ait lieu, les acteurs doivent être capables de donner du sens à des éléments perçus comme nouveaux, soit parce qu'ils le sont réellement, soit parce que l'évolution des représentations, des besoins, les éclaire différemment et apparaît comme des possibilités. (Ibid.)

Ce processus s'inscrit dans une temporalité longue, faite d'échecs et de réussites. L'émergence de possibilités constitue un préalable à la construction de situations spécifiques. Cette construction se traduit par de multiples transformations de potentialités en possibilités via un processus d'actualisation par les acteurs, ce qui met en exergue le caractère primordial de l'intrinsèque dans le processus. Paquelin définit alors l'innovation comme « un processus de trans-formation du social situé dans le temps et l'espace » (ibid.). Le préfixe « trans » situe le processus dans une double dimension individuelle et collective. La formation renvoie à la construction d'une forme nouvelle qui se réalise en fonction du contexte dans lequel le sujet se trouve engagé. Mais l'interaction sujet/contexte peut modifier le contexte, de même que des événements peuvent détourner les sujets de leur projet de départ et les conduire alors à donner d'autres significations au contexte.

Nous considérons que la construction des pratiques enseignantes relève d'une actualisation de possibles qui s'opère dans l'interaction de l'action et de la situation. Elle se réalise ainsi à travers un processus dynamique et interprétatif, fondé sur un référentiel d'action constamment en construction. Nous l'envisageons sous l'angle de configurations, dans une articulation de l'individuel et du social qui s'opère au sein d'un système d'activité structuré.

Une transformation des pratiques pédagogiques supposerait donc une mise en sens collective de la situation par laquelle les potentialités sont transformées en possibilités d'action. Cela implique des enseignants qu'ils perçoivent des possibilités et qu'ils les acceptent comme levier possible d'un changement de pratiques. Une telle recomposition des règles et des normes d'action s'opère donc dans une double dimension individuelle et collective de laquelle émerge une nouvelle « forme » d'action.

3. L'accompagnement à la transformation pédagogique, un processus de régulation

L'appropriation de l'innovation pédagogique nécessiterait le développement d'une posture réflexive chez les enseignants, pour leur permettre d'accepter le changement et de pouvoir ainsi s'en emparer. L'engagement dans un processus de co-construction des pratiques conduirait au développement d'une telle réflexivité, et dans une dynamique récursive articulant l'individuel et le collectif, à une évolution de l'identité professionnelle. Parce que l'agentivité est à appréhender dans une dynamique autopoïétique émanant d'un processus de régulation, cette co-construction de sens conduirait à une co-transformation du sujet et de l'environnement, à travers un processus d'actualisation des possibles. Au regard de la complexité du processus qui engage l'individu jusque dans son identité, dans quelle mesure un accompagnement est-il nécessaire pour permettre au processus de se réaliser ? De quelle nature serait cet accompagnement à la transformation des pratiques pédagogiques ? Quelles peuvent être les composantes constitutives de cet accompagnement appréhendé sous l'angle de la régulation ?

3.1. L'accompagnement, un cheminement pour une mise en sens

Il convient tout d'abord de comprendre les fondements de la démarche d'accompagnement, puis de saisir plus précisément la façon dont elle participe au développement d'une mise en sens collective des pratiques. Enfin, il s'agira d'appréhender cette construction de sens partagé comme contribuant à une sécurisation du processus de transformation des pratiques.

3.1.1. Le développement de conditions favorables à un cheminement autonome

Selon Le Bouëdec et Pasquier, la demande d'accompagnement est de plus en plus importante, dans de nombreux domaines (travail social, formation, travail soignant, monde économique, etc.) (2001, p. 11). Les auteurs identifient plusieurs fractures qui ont conduit à l'importance progressive de cette notion. Les années 1950-1970 ont vu naître une nouvelle organisation sociale avec une perte des repères traditionnels (famille, école, religion) pour des mécanismes nouveaux de régulation qui ne seraient pas stabilisés. À ces mutations est associée une crise de l'autorité dans la famille et dans l'éducation scolaire mais aussi dans les rapports au travail et les comportements de citoyen. Cette crise de l'autorité s'accompagne d'un culte de l'autonomie selon lequel chacun doit s'auto-déterminer. Dans un contexte ainsi marqué par l'incertitude et l'insécurité, la **recherche de sens** prend toute son importance. Or comme le souligne Paul (2003), ce public, dont on attend toujours davantage d'autonomie, est de plus en plus désorienté. Les acteurs du terrain doivent alors répondre à une double exigence : répondre à cette demande d'autonomisation de ce public en perte de repères, et en même temps, répondre aux attentes de performance et d'efficacité toujours plus importantes. L'accompagnement traduit ainsi la position paradoxale de ces métiers, à la fois centrés sur l'individu et en prise avec des problématiques sociales. L'apparition de la fonction d'accompagnement dans les textes officiels, autour des années 1995, entraîne « une redéfinition des places des uns et des autres, un recadrage des situations et un changement des représentations par lesquelles on en vient à penser la complexité des situations » (ibid., p. 122).

Le Bouëdec et Pasquier rappellent que l'accompagnement s'est développé dans un cadre méthodologique et technique qui a été apporté notamment par la psychanalyse et la psychologie clinique (2001, p. 14). Selon ces auteurs, la psychanalyse a montré l'importance de laisser émerger le désir puis de l'interpréter et a relativisé la maîtrise de la conscience. Elle a également valorisé **l'écoute**, en particulier avec les travaux de Carl Rogers qui mettent en exergue la primauté des attitudes et des sentiments des thérapeutes sur les processus qu'ils peuvent suivre ou sur les techniques qu'ils mettent en œuvre. En effet, la perception de ces attitudes et sentiments par les clients influencerait directement la relation. Les thérapeutes accordent ainsi une place centrale à **la confiance** dans la relation et à **l'instauration d'un climat sécurisant** (ibid.). Si ces principes peuvent être étendus à d'autres formes d'accompagnement que l'accompagnement thérapeutique, il convient de distinguer ces formes d'accompagnement qui ne visent pas les mêmes finalités.

Le Bouëdec (2001) considère que la forme d'accompagnement la plus ancienne, celle de l'accompagnement spirituel, est la référence culturelle de tout accompagnement et qu'elle permet d'en préciser le sens. Les fondements de l'accompagnement spirituel prennent racines dès le IIIe siècle avec le monachisme primitif et les Pères du désert :

- Les ermites qui accueillent les nouveaux arrivants venus s'initier ne cherchaient pas à transmettre un savoir mais à les faire accéder à une expérience de paix ;
- La règle principale qu'ils posaient était celle de « la manifestation des pensées » selon laquelle les arrivants étaient amenés à faire preuve de discernement entre ce qui vient de Dieu et ce qui vient de l'esprit du mal ;
- La parole de l'ancien répondait à cette manifestation des pensées de façon rare et discrète. Cette parole puisait dans l'expérience et suivait ce que lui-même mettait en pratique (ibid., p. 27).

Ces trois piliers ont perduré à travers les siècles à tel point que l'accompagnement spirituel reste une référence. L'accompagnement implique ainsi « un mouvement d'effacement de [l'accompagnateur] pour favoriser l'épanouissement autonome de l'accompagné » (ibid., p. 31). Dans l'accompagnement spirituel, cet effacement ne se fait pas au profit du moi. Il s'agit au contraire de s'en distancier car il convient de « se laisser saisir, transformer, retourner par Dieu [...] ce qui implique une véritable démaîtrise du moi » (ibid., p. 32).

Aujourd'hui, selon Paul, la notion d'accompagnement, du fait de son caractère « protéiforme », ne peut représenter un concept à elle seule (2009b, p. 92). Le terme d'accompagnement est un terme générique qui comprend une multitude de formes d'accompagnement (tutorat, coaching, compagnonnage, etc.) qui répondent à des logiques parfois très éloignées. Ces formes d'accompagnement partagent une même structure, inscrite dans la sémantique même du verbe accompagner : « *ac-cum-pagnis*, *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain) » (ibid., p. 95). Étymologiquement, le compagnon serait donc « celui qui mange son pain en même temps qu'un autre ; et plus généralement, accompagner c'est aller avec quelqu'un ou quelque chose » (Le Bouëdec et al., 2001, p. 23). Les usages du terme, quels que soient les domaines dans lesquels il est utilisé, sous-tendent l'idée d' « un acteur principal que, d'une manière ou une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but » (ibid., p. 24). Cela implique donc une **posture modeste** auprès de cet acteur. Toutes ces formes, aussi diverses soient-elles, relèvent d'un fond commun. Elles sont fondées sur « une base relationnelle forte (puisque conçue comme sa plus simple expression : deux), dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou un passage de l'autre. Il s'agit

bien d'être avec et d'aller vers » (Paul, 2009b, p. 95), supposant un cheminement vers une finalité visée.

Jullien (2007) nous invite à appréhender ce cheminement moins dans la perspective d'une finalité vers laquelle tendre que dans la perspective d'un processus. Il considère en effet que l'accompagnement consiste à exploiter « le potentiel de la situation » pour que le processus de changement puisse suivre son cours. Pour le philosophe, « la parole accompagnante est une parole incitative » (ibid., p. 211). Il se réfère à l'ouvrage *Les entretiens de Confucius* dans lequel l'auteur n'apporte pas d'éléments théoriques généraux, considérant que ces éléments varient selon l'interlocuteur, le moment, le contexte. En outre, la parole y est considérée comme inefficace dans le cadre d'une relation pédagogique. Ainsi, la parole du maître, qui n'est qu'incitative, doit se limiter à l'indispensable qui est de « déclencher ou susciter auprès du disciple l'emprunt d'une voie » pour laisser le disciple « faire le maximum de chemin par lui-même » (ibid., p. 212). L'intervention du maître n'est possible que si le disciple est prédisposé à l'écouter, celui-ci doit donc se montrer réceptif. S'il ne l'est pas, le maître n'intervient pas. Mais dès qu'il l'est, il revient alors au maître d'exploiter au mieux la situation. Tous les disciples disposent du potentiel pour déployer ce que le maître a commencé, même si tous ne sont pas égaux dans leur capacité de réceptivité. La parole est ainsi considérée comme fécondante. Il ne s'agit pas de transmettre mais d'offrir au disciple **les conditions favorables à son propre cheminement**. Peu importe ce qui est énoncé, ce qui compte est de saisir l'opportunité. Confucius n'est pas dans l'instruction mais dans l'accompagnement : « Il ne donne aucune leçon. Il suscite un déroulement, un processus entre lui et ses disciples » (ibid., p. 216).

Pour expliciter ses propos, Jullien (2007) explique que la conception européenne de l'efficacité est totalement différente de la chinoise. Selon la première, l'efficacité est fondée sur le mode de la modélisation, c'est-à-dire qu'un plan stratégique se construit en fonction du but à atteindre, d'une forme idéale visée. Selon la seconde, il n'y a pas de forme idéale ni de modèle. La stratégie chinoise repose sur deux notions : la situation et le potentiel. Il ne s'agit pas de projeter une forme idéale sur une situation donnée mais d'être capable de « détecter le potentiel de la situation, tel qu'il est et non pas tel qu'il devrait être à la faveur de mon imaginaire, de mon idéologie, de mes croyances ou de mes désirs » (ibid., p. 218). Être efficace c'est donc **repérer le potentiel d'une situation**, c'est-à-dire repérer « les facteurs favorables sur lesquels s'appuyer pour réussir » (ibid.) ; et savoir exploiter ce potentiel. Dans cette perspective, l'efficacité ne dépend pas seulement du sujet puisque c'est le potentiel de la situation, selon qu'il est favorable ou non, qui influe sur la réussite de l'entreprise. En Europe, l'efficacité est appréhendée dans un couplage moyens/fins, tandis qu'en Chine, elle est appréhendée en termes de conditions/conséquences. Cette seconde approche suppose de se mettre dans des conditions favorables pour exploiter le potentiel de la situation. Il faut donc oublier l'idée d'un plan préalable pour appréhender la situation telle qu'on la découvre. L'importance du sujet est ainsi relativisée au profit de la situation puisque « les faits découlent de la situation engagée et non pas d'un modèle que je projeterai sur cette dernière » (ibid., p. 221).

Jullien suggère alors de ne plus **penser la stratégie** en termes d'action ou de temps mais **en termes de transition**, ainsi que l'efficacité est pensée en Chine, en termes de transition, de transformation (2007, p. 222). À la différence de l'action qui est momentanée et locale, la transformation est globale et s'inscrit dans une durée non définie. Tandis que l'action relève

d'un sujet (individuel ou collectif), la transformation relève d'une situation. Et si l'action se voit, **la transformation est invisible**. Les Chinois considèrent par exemple le vieillissement comme une transformation silencieuse, dont nous ne percevons que les effets. Cette transformation silencieuse serait aussi à l'œuvre dans les pratiques d'accompagnement. Le processus ne peut pas être forcé, il relève de l'immanence, c'est-à-dire « de ce qui vient tout seul » (ibid.). S'il est inutile de chercher à tout prix à obtenir des effets, il est aussi inutile d'attendre passivement que le processus suive son cours. Pour que le processus puisse suivre son cours, il faut créer des conditions favorables. Cette approche du processus vient à l'encontre de la conception européenne du temps, qui nous conduit à raisonner en termes de durée, avec un début et une fin. La Chine pense avant tout en termes de transition, car tout y est considéré en tant que déroulement, alors qu'en Europe, la transition serait pensée comme une interruption entre deux temps : un moment d'immobilité avant de redevenir mobile. Or la transition serait à penser comme un processus qui implique qu'« une situation porte en elle la suivante » (ibid., p. 224). Le changement est ainsi appréhendé sous l'angle de la régulation.

L'accompagnement suppose donc de s'éloigner de la figure du normatif pour privilégier le cheminement. Cette perspective va à l'encontre d'une logique de l'action, puisqu'il s'agit pour la personne qui accompagne de suivre un déroulement : « Il suit un chemin avec l'accompagné sans qu'il soit possible de déterminer le début de ce processus et d'anticiper la fin de ce dernier. Chemin faisant, le processus se déroule sans y prendre garde » (Jullien, 2007, pp. 225-226). L'accompagnement renvoie ainsi à l'idée d'un chemin qui est « la voie par où ça passe » et non un chemin qui « mène à » (ibid., p. 226).

L'accompagnement des enseignants à la transformation des pratiques pédagogiques consisterait à développer des conditions favorables pour que le processus de changement puisse suivre son cours. Cela implique de s'éloigner d'une finalité à viser (telle que la mise en œuvre de certaines méthodes pédagogiques) pour se centrer sur le cheminement lui-même (qui consisterait au développement d'une posture réflexive).

Dans cette perspective, il ne s'agit pas de transmettre un savoir mais d'aider les enseignants à construire le sens de la situation pour leur permettre de cheminer par eux-mêmes. Une posture en retrait de la personne qui accompagne et l'instauration d'un climat de confiance seraient indispensables pour permettre ce cheminement autonome.

3.1.2. Un processus intersubjectif pour une mise en sens des situations

Le Bouëdec (2001) considère que l'accompagnement consiste essentiellement à un **travail autour du sens de l'expérience**. En effet, la personne qui accompagne aurait pour fonctions principales de participer avec l'accompagné au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche ; et de cheminer aux côtés de l'accompagné pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage. La participation au dévoilement du sens relève, selon l'auteur, d'une fonction de clarification ou de discernement. Le discernement spirituel consiste à accéder à nos sentiments, à les nommer, à les reconnaître, à les ajuster. Green souligne que « le plus

grand obstacle au discernement [...] c'est notre propre ignorance de nous-mêmes, pour ne pas dire la résistance que nous apportons à nous connaître tels que nous sommes vraiment » (cité dans Le Bouëdec, 2001, p. 145). Lorsque ce sens est clarifié, l'accompagnement consiste à confirmer la personne dans la direction où elle s'engage. Le Bouëdec distingue, de façon schématique, deux formes de dévoilement du sens. Le sens peut être apporté à l'autre, en extériorité, avec une certaine autorité, tel que le ferait un expert, ce qui est peu compatible avec le processus d'accompagnement. L'autre figure du dévoilement ne nécessite pas d'expertise de la part de l'accompagnateur qui propose des analyses ou des interprétations sous la forme d'hypothèses. Ces hypothèses conduisent la personne accompagnée à trouver du sens. C'est au cours du cheminement que ce sens va s'affirmer. Pour cela, il faut d'abord accueillir et écouter l'autre puis l'aider à s'approprier le sens pour pouvoir confirmer le sujet de l'autre, au sens de « rendre fort ». Se pose alors la question de l'horizon vers lequel chemine ce moi renouvelé car cette fonction de l'accompagnement consiste à « confirmer l'autre dans son exigence d'humanisation jamais achevée » (ibid., p. 152).

Dans cette perspective, il s'agirait donc pour les accompagnateurs, selon Paul, d'adopter une **posture de facilitateurs** pour créer « les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (2009a, p. 24). Paul se réfère à Donnay pour préciser que la réflexivité ne peut se développer qu'à travers une **double distanciation** de mise à distance de la situation et de soi-même. Cette double distanciation implique, selon l'auteure, de **l'intersubjectivité** qui est introduite notamment par le dialogue. En effet, le sens « ne peut émerger que dans la délibération interpersonnelle » (ibid.). Amener le sujet à agir sur le monde environnant implique ainsi qu'il s'interroge sur les contextes ou les situations qui posent question, afin de construire le problème. Il ne s'agit donc pas d'apporter des solutions mais de « savoir se poser les questions » (ibid.). L'accompagnement porte ainsi sur des problématiques relatives au contexte actuel qui nécessite de procéder à un retour sur soi. Dans cette perspective, l'accompagnement tend à se définir comme « pratique contextuelle » (ibid., p. 52) car elle s'adresse à un individu particulier qui, dans une situation précise, fait appel à une aide pour faire évoluer sa situation, dans un contexte donné. L'accompagnement doit ainsi permettre d'introduire un changement dans une situation donnée. Or la construction du sens des situations ne peut se réaliser que par la personne concernée. Il s'agit alors d'accompagner ce travail de construction du sens par une réflexion qui amène l'individu à une connaissance de lui-même en situation. L'approche n'est donc pas celle de la découverte de la réalité mais bien celle de sa construction.

Aider l'autre à se poser les questions pertinentes quant à sa situation suppose que les professionnels de l'accompagnement maîtrisent cette « parole incitative » qui consiste non pas à passer d'une question à sa réponse mais plutôt de passer des réponses aux questions (Paul, 2009a, p. 48). En effet, le questionnement est indispensable pour construire la réalité. Le concept de situation amène à penser en termes de problématique plutôt que de problème à résoudre. Si l'on considère que l'individu est doté d'une capacité réflexive, on ne s'inscrit plus dans le modèle du sujet autoréflexif, qui se saisit lui-même et se connaît de manière interne. L'accompagnement s'inscrit plutôt dans le modèle d'un sujet dont l'individuation passe par des interactions médiatisées par le langage. Le changement se réalise alors dans l'échange même. La connaissance des pratiques passe nécessairement par la subjectivité des acteurs. Les interactions sont donc le lieu d'une négociation de sens. Si les paroles échangées sont autant de possibilités d'actualisation de potentialités, l'efficacité de la démarche ne

dépend pas du langage lui-même mais du travail réflexif engagé dans un contexte relationnel langagier. Pour Lainé, l'accompagnement s'appréhende donc « comme dialogue entre deux subjectivités », dialogue spécifique dans lequel des processus d'explicitation et d'élaboration des connaissances permettent au sujet de se construire (ibid.). Cela conduit à un processus d'intersubjectivation.

Ce processus d'intersubjectivation serait au fondement de la **construction d'un sens partagé** au sein d'un collectif. Dans cette perspective, l'accompagnement peut être appréhendé comme une médiation de la communication qui permet de guider le changement et qui s'exerce dans l'interaction entre des acteurs (Pybourdin, 2010). Cette médiation soutient l'apprentissage de nouvelles compétences et invite l'individu à dépasser ses représentations. Selon la théorie interactionniste de Vygotsky et le modèle socioconstructiviste, l'apprentissage est un processus fondé sur les interactions sociales et la relation d'aide. Dans cette perspective, le rôle de l'accompagnateur, au sein d'un collectif, est d'introduire de la distance et du lien pour permettre « à celui qui avance de regarder son chemin et à celui qui peine de se reprendre » et d'orienter les uns vers les autres (ibid., parag. 14). Il s'agit, par une médiation du langage, de faciliter la construction d'un sens partagé dans l'interaction et l'interénonciation. Construire le sens dans l'interaction implique de penser la connaissance comme étant située dans un contexte social et culturel, avant de faire l'objet d'une appropriation individuelle. L'apprentissage est ainsi considéré comme un processus d'acculturation, le rôle du médiateur consistant à mettre en place des activités signifiantes dans un contexte donné et de **garantir un climat d'entraide et de collaboration**. L'accompagnement peut ainsi être considéré comme une médiation de la communication, du singulier au collectif, propice au développement d'une réflexivité.

L'accompagnement à la transformation des pratiques pédagogiques devrait soutenir une mise en sens du changement par la communauté enseignante. Cela requiert une posture de facilitation, par un jeu de questionnement sur le sens, propice à un processus de distanciation et de réflexivité.

Pour un changement durable des pratiques, cette mise en sens devrait être collective. L'accompagnement de cette transformation devrait donc viser la construction d'un sens partagé – à travers un processus d'intersubjectivation – lui-même propice au développement d'une réflexivité.

3.1.3. Une construction collective de sens articulant les dimensions individuelles et organisationnelles

Nous considérons que la construction d'un sens partagé du changement est à appréhender en articulation avec la dimension organisationnelle qui sous-tend le processus de transformation des pratiques professionnelles. Dans cette perspective, la notion d'« imaginaire collectif » proposée par Giust-Desprairies (2009) peut apporter un éclairage pertinent. La psychosociologue s'intéresse à la **dynamique intersubjective qui émerge dans**

un collectif de travail réuni autour d'un projet commun, et plus précisément sur la construction d'un scénario imaginaire **autour d'un objet d'investissement** et qui conduit à une organisation collective des représentations individuelles. Cette construction s'inscrit dans un système de représentations véhiculées par l'institution. Pour l'auteure, « la rencontre entre les significations sociales instituées des organisations et les réponses individuelles fait émerger, dans le groupe, un contenu imaginaire spécifique » (ibid., p. 118). Cette rencontre est le préalable à la participation des individus à ce qu'elle appelle l' « imaginaire collectif ». L'utilisation d'un terme singulier renvoie à « l'ensemble des éléments qui, dans un groupe donné, s'organise en une unité significative pour le groupe, à son insu » (ibid.). Cette signification imaginaire centrale ne vient pas se substituer à celles du groupe et des individus mais vient créer un lien déterminant pour le fonctionnement du groupe. En tant que système permettant une co-construction, il permet de concilier, **au sein d'un espace protégé**, les singularités individuelles au service de réalisations collectives :

Il remplit des fonctions d'organisation pour les perceptions et les affects, il assure non seulement des fonctions affirmatives et créatives mais également défensives contre toute menace interne et externe en essayant de réduire les désaccords, les conflits, les contradictions. Il établit un consensus latent sur la manière d'aborder les situations par la réduction qu'il opère entre désirs individuels et réalisations collectives. Système dynamique de représentations, il conjugue les nécessités affectives des individus aux exigences fonctionnelles des organisations. Articulé sur le désir inconscient, il se présente comme une construction à plusieurs qui préside à l'investissement des objets sociaux à partir de la mobilisation des composantes pulsionnelles. (Ibid.)

L'imaginaire collectif, lorsqu'il crée du lien, sous-tend les projets et les pratiques professionnelles. Et parce qu'il est discriminant, il détermine les conduites du groupe et oriente sa praxis. Il agirait donc, selon nous, comme un processus de régulation articulant l'individu, le collectif et l'organisationnel.

La construction imaginaire est suscitée par des contraintes externes auxquelles le groupe cherche à répondre. Ces contraintes sont donc à l'origine d'un scénario qui s'élabore, de façon dynamique, dans la mobilisation d'investissements propres aux individus favorisés par certains contextes (Giust-Desprairies, 2009, p. 121). Ce scénario constitue une réponse adaptative du groupe à une situation qui apparaît comme problématique. Le traitement de la situation problématique conduit le groupe à créer un rapport avec la réalité qui est une réponse active à cette problématique et non une projection de fantasmes sur une réalité sans lien avec les individus. Ce rapport constitue donc une production interne au groupe à partir de conditions contraignantes. L'imaginaire collectif est ainsi défini comme un système d'interprétations permettant de produire du sens. **En même temps que le groupe donne du sens à la réalité, il se signifie lui-même** (ibid.).

D'autre part, l'objet collectif d'investissement groupal devient pour les membres du groupe un référent nécessaire qui peut se confondre avec la réalité elle-même. L'illusion partagée étant institutionnalisée, elle donne le sentiment d'une certaine maîtrise aux individus. L'imaginaire collectif naissant de la rencontre entre signifiants individuels et significations institutionnelles, « cette rencontre peut être considérée comme l'événement inconscient et dynamique du lien groupal comme lien social » (Giust-Desprairies, 2009, p. 122). L'auteure précise que cette construction est prise en tension entre l'opération d'institutionnalisation et le psychisme individuel. En effet, si le groupe partage une position commune, celle-ci émerge de nécessités

individuelles qui peuvent être contradictoires. Ce **rapport de tensions** entre un système de valeurs, de normes et de représentations que représente l'institution et un ensemble de réponses individuelles, « constitue le processus même de socialisation aux résultats non anticipables » (ibid., p. 125). Lieu de construction de sens, le groupe permet **la rencontre entre problématiques individuelles et systèmes institutionnels**. À travers cette construction du sens, naît un sentiment d'appartenance au sein du groupe, issu d'un partage de valeurs, de représentations, de convictions, conduisant à une construction identitaire groupale qui participerait, selon nous, d'une sécurisation.

Dans le cadre d'une transformation des pratiques pédagogiques, une adaptation de la formation aux évolutions sociétales, et en particulier aux nouveaux publics étudiants, pourrait constituer un objet d'investissement autour duquel pourrait se construire un sens partagé du changement au sein de groupes de travail. Ces groupes pourraient alors constituer des espaces protégés pour la co-construction de nouvelles pratiques, à travers le processus de régulation que permet cette construction imaginaire groupale. Cette co-construction du sens conduirait à une construction identitaire groupale participant d'une sécurisation du processus de transformation.

3.2. Du désir au pouvoir de changer : une capacitation nécessaire à l'engagement

Pour accompagner le passage d'un désir de changer au pouvoir de transformer ses pratiques, il convient de comprendre dans quelle mesure une sécurisation du processus est nécessaire à une projection dans un « autrement », et la façon dont l'individu, le social et l'organisation interagissent dans la création d'espaces sécurisés et capacitants.

3.2.1. Une sécurisation nécessaire au développement d'un pouvoir d'agir

Le développement de l'agir professionnel serait au cœur d'une transformation des pratiques enseignantes. Or, selon Mohib (2011), s'engager dans **l'agir professionnel** suppose d'accepter la part d'incertitude qui caractérise toute pratique professionnelle. Un tel engagement demanderait donc à être sécurisé. Ainsi, il ne suffit pas « de savoir *comment agir*, ni même de *vouloir agir*, il faut également *pouvoir agir* » (ibid., p. 59). L'auteure distingue « l'engagement » qu'elle qualifie d'« acte de décision », de « l'agir professionnel » qu'elle considère comme un « "faire ordonné" qui renvoie à un ensemble d'actions potentielles conduites à la fois en fonction des intentions ou des valeurs du praticien, des exigences de la pratique et des contraintes relevant du contexte » (ibid.). Cet engagement dans l'agir professionnel serait favorisé par trois facteurs : la confiance et la mise en confiance en soi, l'expérience et le besoin de reconnaissance ou la quête de légitimité.

Mohib définit la **confiance** comme « un sentiment d'assurance quant à sa capacité à faire face aux différentes circonstances de la vie » (2011, p. 59). En référence aux travaux de Bandura, l'auteure explique que pour entreprendre une action, il faut d'abord croire à sa capacité de pouvoir l'accomplir. C'est ce que Bandura nomme le « sentiment d'auto-efficacité ». Ce

sentiment fait référence aux croyances que l'individu a de lui-même au sujet de ses compétences mais également de son développement personnel. Ce jugement n'est pas absolu mais toujours lié à une activité particulière. Mohib distingue la « confiance en soi » qui est de l'ordre de l'aptitude personnelle, de « la mise en confiance en soi » qui est externe au sujet. Concernant l'expérience, de nombreux travaux ont montré que la confiance jouait un rôle dans le développement cognitif des individus. En effet, « la répétition d'expériences de même nature génère des savoirs faire stabilisés », à travers l'acquisition de certains automatismes (ibid., p. 66). Pouvoir recourir à des acquis antérieurs aiderait les individus à affronter des situations difficiles sans avoir à se soucier d'éventuels risques. **La réflexivité sur ses expériences** participerait non seulement à l'acquisition de nouveaux « savoirs faire » et « comment faire » mais aussi au développement du « pouvoir d'agir », à travers l'autonomie développée chez les individus.

Enfin, **la quête de légitimité** serait un élément déterminant de l'engagement pour agir dans l'incertitude. La compétence s'inscrit dans l'action située et efficace, cette reconnaissance d'efficacité étant d'ordre social ou collective, puisque l'on est reconnu compétent par les autres. Il s'agit donc d'un « savoir agir reconnu » (Mohib & Sonntag, 2004, p. 4). Cette reconnaissance ne serait pas à considérer seulement du point de vue du résultat de l'action ou de son efficacité, mais de la légitimité des moyens mis en œuvre et du déroulement suivi pour atteindre ce résultat. Mohib et Sonntag considèrent la légitimité comme « une action ou un usage reconnu et autorisé par un groupe, c'est-à-dire un acte qui répond à un certain nombre de règles établies (formelles ou tacites) et qui obtient le pouvoir de s'accomplir » (ibid.). Cette légitimité est donc construite par le groupe, dans une CdP. Le pouvoir d'agir du sujet est fondé sur cette légitimité, car, en référence à la notion de « genre professionnel », il est orienté par des normes collectives. Confronté à une prise de risque inhérente à l'incertitude de l'agir, il s'agit pour l'individu de se sentir autorisé à agir par un groupe de référence plutôt que par une figure qui ferait autorité.

En contexte de changement, cette sécurisation serait d'autant plus importante que le sujet est confronté à une perte de repères familiers. Kourilsky estime ainsi que pour engager un processus de changement, il est plus efficace de **motiver le sujet à changer plutôt que de tenter de le convaincre de changer**, car le langage affectif a plus d'impact que le langage de la raison (2014, p. 140). Si l'individu accepte de changer, cela n'est pas suffisant pour enclencher une dynamique de changement. Tandis que s'il choisit de changer, cela signifie qu'il est prêt à s'engager dans un processus de changement. Lorsque nous argumentons, nous partons généralement de notre propre point de vue, ce qui a pour effet de nous séparer davantage de l'autre. La psychologue propose au contraire d'« utiliser le point de vue de l'autre » afin de lui montrer en quoi ce que nous lui disons demeure en harmonie avec sa vision des choses » (ibid., p. 141). Cela implique d'aller à la rencontre de la vision du monde de l'autre, pour pouvoir mieux la comprendre et ainsi mieux l'influencer. Le désir émerge le plus souvent d'une attente insatisfaite. Il faut donc comprendre les frustrations vécues par l'individu et en même temps saisir en quoi consiste le futur souhaité. Il est en effet important de **permettre aux individus de se projeter dans ce futur**. Cependant, le désir du changement n'est pas suffisant pour qu'il y ait un changement effectif. Doit également naître une motivation à agir autrement :

Pour cela il est essentiel de mettre au jour, en les anticipant, les conséquences utiles et bénéfiques de ce futur changement une fois accompli, mais aussi de vérifier si ce

changement ne risque pas de porter préjudice à la personne et à son environnement. (Ibid., p. 218)

Inviter la personne à identifier les risques du changement souhaité va renforcer son désir de changer car cela l'amène à se projeter plus concrètement encore dans ce futur.

Un **étayage** serait alors à apporter **pour sécuriser le processus**. Une clarification des objectifs participerait de cet étayage en aidant la personne à se projeter. La formulation d'objectifs réalistes qui conduiront progressivement au changement escompté est importante pour que le changement paraisse accessible (Kourilsky, 2014, pp. 219-220). L'atteinte de ces objectifs, qui sont autant d'étapes franchies²⁴, permet de dynamiser et de renforcer le désir d'évolution. Cela contribue également à développer un **sentiment de confiance** en soi et en ses capacités. Une fois les objectifs définis, il convient de détecter et de mobiliser les ressources, c'est-à-dire « tous moyens, psychologiques, émotionnels, relationnels, matériels ou techniques » permettant d'atteindre ces objectifs (ibid., p. 229). Kourilsky se réfère à Erickson, pour expliquer que toute personne confrontée à un problème dispose le plus souvent des ressources pour le résoudre mais n'est pas en mesure d'y accéder seule. Il faut donc l'aider à retrouver cet accès, ce qui suppose une valorisation de ces ressources. Il faut alors pouvoir identifier les ressources auxquelles l'individu a facilement accès afin de le mettre en situation de réussir. Pour Erickson, il ne s'agit pas de « penser que l'autre "ne peut pas" ou "ne veut pas" changer » mais de « penser que l'autre simplement "ne sait pas comment changer" ou mieux encore "ne sait pas qu'il sait changer" » (ibid., p. 230). Il revient alors à la personne qui accompagne d'amener l'individu à apprendre comment changer en lui demandant d'accomplir des tâches à sa portée. Le repérage des ressources de l'individu permet ensuite de les mobiliser et favorise de plus « un climat de confort et de confiance indispensable à la conduite du changement » (ibid.).

Pour Kourilsky (2014), les inhibitions, présentes chez tous les individus, ne doivent pas être combattues car elles peuvent cacher un désir d'évolution. Nous ne pouvons accéder seuls à ces inhibitions car nous n'avons pas conscience de leur existence. Elles doivent pourtant être exploitées dans la mise en œuvre du changement pour qu'elles ne deviennent pas des sources de résistance. Il est donc important de **prendre conscience de ses potentiels** pour appréhender le changement de façon positive. En effet, la plupart du temps, notre résistance au changement vient de la crainte que nous avons de ne pas avoir les ressources nécessaires pour sa mise en œuvre. Pour permettre à l'individu d'accéder à ses ressources latentes et de les transposer dans la situation qui pose problème, il peut être utile d'exploiter le passé. Il s'agit d'amener l'individu à se remémorer des situations dans lesquelles il a exploité efficacement des ressources et des compétences et dont il aurait besoin pour résoudre le problème qu'il rencontre actuellement. Cela permet également de renforcer sa confiance en lui.

²⁴ Nous envisageons cette progression non pas de façon linéaire mais comme s'inscrivant dans une dynamique spiralaire qui se construirait dans un développement itératif et incrémental du processus, tel que cela est modélisé dans le cycle de développement en spirale de Boehm (1988).

Le développement du pouvoir d'agir des enseignants supposerait une sécurisation du processus de transformation des pratiques. L'accompagnement devrait ainsi faire en sorte de développer la confiance et la mise en confiance en soi, la réflexivité sur ses expériences antérieures, et la légitimité requise pour s'autoriser à participer à la construction de normes collectives.

Cette sécurisation serait indispensable pour permettre aux enseignants de passer du désir de changer à une motivation à changer. Dans le cadre d'une transformation de leurs pratiques, il s'agit également de les aider à se projeter dans le changement et à les amener à prendre conscience de leurs préoccupations pour les amener à les dépasser.

3.2.2. Le collectif, source de développement d'un pouvoir d'agir

L'activité ordinaire de travail est sous-tendue par un ensemble d'évaluations communes pré-supposées qui permet aux individus d'agir dans une situation de travail sans avoir à respécifier la tâche systématiquement. Ces évaluations, que Clot désigne par le concept de « genre professionnel », opèrent de façon tacite puisqu'elles organisent la conduite des professionnels de manière inconsciente (2005, p. 188). Pour l'auteur, il existe des « genres sociaux d'activités » qui comportent des genres de discours mais également des genres de techniques qui permettent l'articulation entre « l'opérationnalité formelle et prescrite des équipements matériels et les manières d'agir et de penser d'un milieu » (ibid.). Ces activités peuvent être imposées, autorisées, ou interdites. Le genre d'activités est lié à une situation et à un milieu. Il s'agit d'activités pré-organisées, techniques et corporelles mais aussi langagières, qui orientent l'action dans un milieu particulier. Selon Clot, **le genre professionnel** porte en lui toute l'histoire construite dans **l'interprétation collective et singulière de situations passées et présentes**. En cela, le social ne peut être considéré comme un ensemble d'individus car il est présent même lorsque l'individu se trouve seul, étant ancré en chacun de nous. Clot qualifie alors le genre de « répondant générique du métier », dans l'articulation du passé et du présent (ibid., p. 190).

En référence à Bakhtine, Clot estime que plus le sujet est en contact avec ces variantes, mieux il est préparé à l'incertitude des situations professionnelles qu'il peut appréhender avec davantage de plaisir (2005, p. 190). Lorsque la production collective des attendus génériques du métier se trouve en difficulté, le collectif professionnel se résume à une somme d'individus exposés à l'isolement, en peine d'agir face au réel. Mais cela a également un impact sur l'organisation officielle qui ne peut plus se traduire que par des prescriptions ou des procédures. **Le développement du collectif est ainsi indispensable pour la permanence de l'organisation du travail et du travail de l'individu**. Selon Caroly et Clot, « le travail collectif, couplé au collectif de travail, est plus efficace, pour faire face aux perturbations de l'activité, qu'un travail collectif sans collectif de travail » (2004, p. 47). Par « efficacité », ils entendent aussi bien la production (les résultats atteints) que l'efficience (les ressources mobilisées). Le travail collectif doit permettre de réguler la production et l'efficience, à travers le partage de connaissances et le développement de modes d'organisation de l'action. D'autre

part, le collectif de travail caractérise l'élaboration du genre professionnel. Ce collectif de travail, indispensable pour travailler, se construit au travers du travail collectif.

Le collectif est à l'intérieur de l'individu et s'y développe dans les échanges entre « gens du métier » (Clot, 2005, p. 194). Toutefois, cela implique de pouvoir s'affranchir du travail des autres car c'est le plus souvent dans la confrontation entre différentes manières de faire la même chose dans un milieu professionnel donné, que le sujet peut construire sa propre manière de faire. En effet, le sujet incorpore dans le cours de son histoire professionnelle, les différentes façons de faire comme des ressources de son développement. Le processus s'opère donc de manière interpsychologique avant d'être un développement intrapsychologique. La fonction du collectif passe alors de « source sociale de l'activité personnelle » à une « ressource personnelle de l'activité sociale » (ibid., p. 195). Le sujet s'explique ainsi avec le collectif.

Clot ajoute que l'activité, dans son appropriation par l'individu, peut connaître une **stylisation** (2005, p. 195). C'est d'ailleurs ce qui distingue l'expert, capable de transformer une histoire collective en dépassant l'activité partagée à travers un style qui lui est propre et qui est reconnu comme tel parce que cette activité stylisée concourt à l'histoire générique du répondant. Dans l'approche de la clinique du travail, la transgression révèle une défaillance du genre professionnel. Elle correspond à une non-application des règles officielles (Caroly & Clot, 2004, p. 50). Alors que le style « fait du genre professionnel la source puis la ressource de la transformation potentielle de cette règle » (Clot, 2005, p. 196). Il s'agit en effet d'une **réélaboration des règles** qui correspond à « un mode permanent de régulation pour que la règle fonctionne, ou un mode d'élaboration de nouvelles règles » (Caroly & Clot, 2004, p. 50). Pour Clot (2005), cette réélaboration n'est possible que si l'organisation autorise celle-ci. La stylisation du genre traduit ainsi le **pouvoir d'agir d'un collectif sur l'organisation officielle du travail**. Le style n'est donc pas un écart à la norme mais introduit des variantes qui permettent au genre de conserver sa vitalité. Le style permet alors d'écarter le risque de tomber dans la répétition d'une routine, en assurant un équilibre dans les formes déjà fixées, à travers une certaine ouverture. Le collectif de métier peut ainsi devenir une ressource « développée » pour l'organisation du travail car il peut permettre à l'organisation de se fixer de nouveaux objectifs. Ce type d'organisation « peut alors devenir, réciproquement, une source de développement du collectif de métier » (ibid., p. 197).

L'auteur précise que l'activité n'est que la surface d'un travail qui possède un volume. Ce volume comporte une « architecture développementale » (Clot, 2005, p. 198). L'activité est personnelle et interpersonnelle, puisque chaque situation singulière confronte le sujet à l'inattendu ; elle trouve ainsi son sens dans son destinataire. Elle est également transpersonnelle car traversée par une histoire collective. Enfin, l'activité est impersonnelle sous l'angle de la tâche. Celle-ci est ce qui est le plus décontextualisé dans l'architecture de l'activité d'un travailleur, ce qui la conduit à orienter l'activité au-delà de chaque situation particulière. En tant que prescription nécessaire, « elle peut – elle devrait toujours – se nourrir des obligations génériques que les opérateurs se donnent pour la réaliser et, par un choc en retour, elle peut aussi les entretenir » (ibid.). La transformation du travail passe donc par celle de la tâche prescrite par l'organisation du travail. Clot en conclut que « c'est dans l'individu comme dans l'organisation du travail que le collectif peut se développer. En retour il est alors une ressource décisive pour que cette organisation du travail et l'activité personnelle, ensemble et séparément, conservent un devenir » (ibid.). En référence à Maggi, l'auteur

propose donc de **considérer l'histoire du collectif comme le ressort de « l'agir organisationnel »**.

Le développement d'une **organisation apprenante** (Senge, 1997) pourrait être propice à cet agir organisationnel, car une telle démarche n'autoriserait pas seulement une stylisation du genre professionnel mais l'encouragerait et la soutiendrait. La notion d'apprentissage organisationnel est issue notamment des travaux d'Argyris et Schön (1974). Elle est fondée sur « l'idée que l'organisation elle-même peut être douée d'apprentissage (elle peut se professionnaliser) en mémorisant des démarches mises en œuvre qui s'avèrent utiles » (Wittorski, 2008, p. 21). Argyris et Schön proposent alors cette définition du processus d'apprentissage organisationnel :

L'apprentissage organisationnel intervient lorsque les individus, agissant sur la base de leurs images et de leurs cartes cognitives, détectent une réalisation ou un écart dans les anticipations qui confirme ou infirme les *theories in use* de l'organisation. Dans le cas d'une infirmation, les individus passent de la détection d'erreur à la correction d'erreur. Cette correction passe par une enquête. Ils doivent découvrir les sources de l'erreur, ils doivent attribuer les erreurs aux stratégies et aux hypothèses des *theories in use* en place. Ils doivent inventer de nouvelles stratégies, basées sur de nouvelles hypothèses afin de corriger l'erreur. Ils doivent mettre en œuvre ces stratégies. Et ils doivent évaluer et généraliser le résultat de cette nouvelle action. Mais pour que l'apprentissage organisationnel intervienne, il faut que les découvertes de ceux qui ont appris, leurs inventions, leurs évaluations soient inscrites dans la mémoire organisationnelle. Elles doivent être encodées dans les images et les cartes cognitives partagées des *theories in use* de l'organisation, à partir desquelles les agents continueront d'agir. Sinon l'individu a appris mais pas l'organisation. (cités dans Wittorski, 2008, pp. 22-23)

Cette définition met en avant que le simple apprentissage des individus qui composent l'organisation ne suffit pas ; celle-ci doit elle-même avoir une intention de professionnalisation.

S'appuyant sur les travaux de l'école de Palo Alto, Argyris et Schön distinguent trois types d'apprentissage organisationnel : le *single loop learning* (apprentissage de simple boucle) qui consiste « en de simples adaptations des savoirs existants sans qu'ils soient fondamentalement remis en cause » ; le *double loop learning* (**apprentissage en double boucle**) qui implique la **remise en cause d'une norme ou d'une règle de l'organisation** ; le *deutero learning* qui « recouvre les moyens que se donne l'organisation pour gérer les deux modes d'apprentissages précédents (l'organisation "apprend à apprendre") » (Wittorski, 2008, p. 22). Les auteurs envisagent l'apprentissage de simple et de double boucle comme « transformation par la pensée de l'action permettant la production de connaissances sur soi » (ibid., p. 27). L'apprentissage depuis l'action se réalise d'abord de manière inconsciente et ne devient conscient qu'à travers un processus de réflexion sur l'action, ce qui permet de construire des connaissances nouvelles.

Dans le cadre d'une TP, le développement de collectifs de travail enseignants serait propice à une réélaboration des règles et des normes d'action. Cela supposerait de l'institution d'ES qu'elle autorise une telle reconfiguration et qu'elle soutienne le développement de ces collectifs.

L'inscription de l'institution dans une démarche apprenante favoriserait le développement d'un pouvoir d'agir collectif, en particulier lorsqu'il donne lieu à un apprentissage en double boucle.

3.2.3. Une capacitation à inscrire dans une démarche organisationnelle

Au-delà d'une sécurisation et d'une démarche organisationnelle d'apprentissage propices au développement d'un pouvoir d'agir, c'est une démarche de « capacitation » organisationnelle qu'il conviendrait de développer. En effet, la conceptualisation du « pouvoir d'agir » proposée par Morin et ses collaboratrices (2019) met en exergue le lien entre le développement de ce pouvoir d'agir et celui des capacités. Selon les auteures, l'usage du terme « pouvoir d'agir » ne rendrait en réalité pas compte totalement du concept d'*empowerment* qui renvoie autant au processus qu'aux résultats qu'il produit (ibid., p. 3). L'usage de l'expression « développement du pouvoir agir » rendrait ainsi mieux compte du processus. Les auteures définissent d'abord l'agentivité comme une habileté, une capacité ou une capacité²⁵ propre à un individu. Elles soulignent en outre son caractère social et dynamique. En effet, une capacité dépend du contexte social dans la mesure où « un contexte peut être plus facilitant (ou capacitant) qu'un autre dans le développement de l'*agentivité* » (ibid., p. 6). **L'agentivité** suppose en outre que les actions posées soient contrôlées par l'individu et qu'elles mènent à la réalisation des buts fixés. Ces **buts** constituent des **sources de motivation ou de régulation des comportements**. L'agentivité implique également que l'individu ait une **liberté de choix**, c'est-à-dire qu'il soit face à plusieurs possibilités d'action. Elle implique aussi un passage effectif à l'action. La réflexivité d'un agent sur son action serait ainsi au cœur de l'agentivité. Lorsque la réflexion et l'action sont perçues comme étant en adéquation, cela contribuerait à développer un **sentiment d'efficacité personnelle**, en référence à Bandura, qui est essentiel « pour se sentir responsable de nos actions et être tenu responsable de celles-ci » (ibid., p. 7). Morin et ses collaboratrices rappellent que cette croyance d'un individu sur ce qu'il a la capacité de faire avec les aptitudes dont il dispose, n'est pas une croyance générale mais relative à un certain type de compétence ou d'action. Ce sentiment serait essentiel à l'accomplissement de l'agentivité.

Les auteures proposent de croiser ce concept à l'approche des capacités de Sen qui considère que « la liberté de bien-être des individus est liée à leur liberté d'agentivité » (É. Morin et al., 2019, p. 8). Pour qu'il y ait satisfaction face à un accomplissement, l'individu devrait éprouver un sentiment suffisamment élevé d'efficacité personnelle face à la tâche mais aussi s'attendre à des résultats positifs, c'est-à-dire qu'il devrait **nourrir de l'espoir** quant à ces résultats. En outre, **la théorie des capacités** met en exergue l'importance de **prendre**

²⁵ Sen distingue les capacités qui « relèvent d'un savoir-faire quelque chose », des capacités qui renvoient à l'idée d' « être en mesure de faire quelque chose », c'est-à-dire d'un « pouvoir faire » (Fernagu Oudet, 2012, p. 204).

en compte les opportunités et les libertés dont disposent réellement les individus pour réaliser ce qu'ils considèrent comme valable, au-delà de la simple question de l'accès à des ressources (ibid., p. 9). Il s'agit de s'interroger sur une juste distribution des ressources ainsi que sur les libertés d'opportunités et de processus offertes aux individus. Cette théorie prend donc en considération les environnements sociaux auxquels appartiennent les individus et qui comprennent des ressources dont l'accès n'est pas équitable pour tous. Les capacités seraient ainsi à appréhender, selon Sen, comme des « libertés » ce qui conduit à considérer les actions en fonction des opportunités qui se présentent aux individus et des contraintes imposées par les structures sociales ou le contexte dans lequel se situe leur action. L'agentivité est ainsi directement liée à ces libertés puisque « c'est elle qui permet à l'individu d'agir en fonction de ce qu'il considère comme valable » (ibid., p. 11).

Morin et ses collaboratrices considèrent alors le développement du pouvoir agir comme « le processus d'accroissement de l'agentivité et de l'accès aux ressources et commodités, et le résultat de cet accroissement » (2019, p. 11). Il s'agirait donc d'augmenter les capacités des individus, ce qui supposerait d'intervenir non seulement sur les capacités des individus mais aussi sur le contexte afin d'y intégrer plus d'égalité sociale et de justice. Il conviendrait ainsi, selon nous, de s'intéresser au **développement d'environnements capacitants pour développer un pouvoir d'agir**. Il s'agit alors de considérer les opportunités et les contraintes de l'environnement qui influencent ce pouvoir d'agir (Fernagu Oudet, 2012, p. 204).

Villemain et Lémonie (2014) s'appuient sur les travaux de l'ergonomie constructive et sur les travaux portant sur le *Workplace Learning* pour définir le concept d'environnement capacitant. Les premiers travaux s'inscrivent dans une orientation développementale fondée sur l'approche des capacités de Sen et en particulier sur la liberté d'action qu'elle sous-tend. Il s'agit de prendre en compte l'ensemble des conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. qui permettent la mise en œuvre effective des capacités, dans une situation donnée (Fernagu Oudet, 2012, p. 204). Ces conditions doivent permettre de transformer des capacités en possibilités réelles, à travers des **facteurs de conversion**. Ceux-ci renvoient à l'ensemble des facteurs qui permettent à l'individu de transformer les ressources à disposition, internes (par exemple, des facteurs psychologiques) et externes (par exemple des facteurs géographiques, culturels, organisationnels), en réalisations concrètes (Fernagu Oudet, 2012, p. 207). Les capacités résultent donc d'une interaction milieu-individu (Villemain & Lémonie, 2014). L'approche par les capacités propose ainsi d'articuler ce que l'individu est capable de faire et les possibilités qui sont mises à sa disposition pour développer ses compétences, dans une **démarche de responsabilité partagée** entre l'individu et l'organisation (Fernagu Oudet, 2018, p. 160).

Pour ce qui concerne le courant du *Workplace Learning*, Villemain et Lémonie rappellent les deux types de facteurs, identifiés par Billett, qui influencent les apprentissages en situation de travail : les facteurs liés à l'environnement de travail (*affordances*) et les facteurs individuels qui relèvent de la capacité des acteurs à agir sur les autres et sur l'environnement de travail, l'engagement individuel par lequel les sujets s'emparent ou non des affordances présentes dans leur environnement de travail (2014, p. 55). Les affordances renvoient aussi bien aux ressources sociales de l'environnement de travail qu'aux ressources matérielles et techniques, autant de ressources constituant des potentialités. Parce qu'elles ne sont que potentialités, ce sont bien les facteurs individuels qui sont déterminants pour l'apprentissage. Celui-ci dépend de l'engagement des individus qui utilisent ou rejettent ces affordances, selon leurs centres

d'intérêt, leurs valeurs, etc. Il y a donc un rapport étroit entre le degré d'engagement et la trajectoire biographique des individus. Le degré d'engagement dépend ainsi de la perception qu'ont les individus des affordances.

Villemain et Lémonie (2014) proposent d'articuler ces deux approches. L'approche par les capacités s'intéresse aux conditions nécessaires pour la mise en œuvre effective des capacités dans les situations de travail mais elle ne cherche pas à comprendre les raisons qui conduisent les individus à s'emparer ou non des ressources de l'environnement (ibid., p. 31). L'approche du *Workplace Learning* explique cette adoption ou ce rejet par l'idée d'une congruence entre l'engagement des individus et les affordances de l'environnement, la notion d'engagement apparaissant ainsi centrale pour comprendre la manière dont les individus s'emparent des affordances. Toutefois, il existe autant de ressources disponibles que de manières d'utiliser ces ressources dans son activité de travail, ce qui interroge les usages réels de ces ressources. L'usage des ressources par les individus serait donc un indicateur indirect de leur engagement dans le travail. D'autre part, les auteurs estiment pertinent de mobiliser la distinction faite par Samurçay et Rabardel en didactique professionnelle entre activité productive et activité constructive sur le lieu de travail, selon laquelle « l'activité constructive constitue un effet de la dimension productive de l'activité » (ibid.). Villemain et Lémonie soulignent que l'approche du *Workplace Learning* valorise essentiellement la dimension constructive car le focus est mis sur l'apprentissage de l'individu. Or pour ces auteurs, « ce que les opérateurs apprennent sur le lieu de travail, c'est le travail lui-même » (ibid.). Il est donc important de saisir comment les individus mobilisent des ressources de l'environnement pour réaliser une activité productive, qui fera l'objet d'un apprentissage. Ils convoquent en outre l'approche d'ergonomie constructive pour comprendre le rôle possible des contraintes dans l'apprentissage et le développement au travail. Il s'agit alors de « déterminer quelles sont les contraintes acceptables et comment elles conditionnent l'apprentissage sur le lieu de travail » (ibid.). Les auteurs définissent la contrainte acceptable du point de vue de l'environnement capacitant de la façon suivante : « c'est une contrainte qui implique l'adaptation des opérateurs au plan de leur activité productive et qui leur permet de mobiliser les ressources de l'environnement par leur engagement en situation » (ibid., p. 39).

À travers la confrontation des deux modèles de l'apprentissage-développement (l'approche des environnements capacitants et l'approche *Workplace Learning*), Villemain et Lémonie (2014) proposent une définition des environnements capacitants, qui tient compte des niveaux d'action de l'ergonome et qui intègre la notion d'engagement. L'environnement capacitant est alors défini comme « un environnement de travail qui favorise le développement et l'apprentissage dans et par le travail » (ibid., p. 41). Les auteurs précisent que cet environnement :

- **offre des contraintes acceptables** du point de vue de l'apprentissage-développement. Ces contraintes sont acceptables si elles sollicitent et impliquent l'adaptation de l'activité productive, et si elles peuvent être surmontées grâce à l'usage de ressources concordantes avec l'engagement des opérateurs dans les situations de travail.
- **laisse des marges de liberté et des marges temporelles suffisantes** dans la réalisation du travail, **autorisant l'erreur**. Ce sont ces marges de manœuvre qui orientent les opérateurs vers l'emploi de stratégies innovantes et l'affinement progressif des solutions trouvées. Dans ce cas, l'activité constructive relaie l'activité productive.

- **engage pleinement les opérateurs dans une activité propre**, au sens où ils peuvent agir sur leur environnement, s'organiser dans leur travail et laisser dans l'environnement une trace dans laquelle ils peuvent se reconnaître. (Ibid.)

La transformation des pratiques pédagogiques supposerait selon nous le développement d'un environnement capacitant pour permettre à la communauté enseignante de développer un pouvoir d'agir. Il s'agirait ainsi de mettre en place les conditions favorables, dans les institutions d'ES, pour lui permettre de s'emparer des ressources internes et externes à sa disposition et de les transformer en réalisations effectives. Le développement d'un tel environnement supposerait probablement un changement de culture organisationnelle puisqu'il implique notamment d'adopter un autre rapport au temps et à l'erreur.

3.3. Accompagner la transformation du système : une dynamique transitionnelle contenue et contenante

Afin de saisir le processus de transformation des pratiques dans sa dynamique transitionnelle, nous nous appuyons principalement, dans la partie qui suit, sur des travaux portant sur l'appropriation de dispositifs numériques. Ces travaux nous semblent en effet pertinents pour appréhender la transformation des pratiques pédagogiques de façon plus globale car ils peuvent nous permettre d'appréhender la compréhension du processus dans une approche « microscopique ».

3.3.1. Un processus de régulation pour une transformation collective des pratiques

L'élaboration des règles et des normes en contexte organisationnel fait l'objet de **régulations sociales** (Reynaud, 1988, 2002) **qui permettraient de maintenir un état d'équilibre du système**. En effet, les règles des systèmes sociaux sont produites dans les interactions entre les acteurs. Les règles sont appliquées par les individus à travers une interprétation de celles-ci, pour la réalisation de l'action qui elle-même influe sur le contenu de la règle, dans une dynamique récursive (Paquelin, 2009, p. 48). L'élaboration de règles communes reposerait ainsi sur des **processus de négociations implicites et explicites**. Ce processus de négociations aboutit dans l'atteinte d'un compromis qui « règle provisoirement l'inégalité du rapport des forces, autour d'une zone de convergences acceptables par les parties en présence » (De Terssac, 2012, p. 13). La négociation permettrait donc de découvrir ou d'inventer des points de convergence, et ainsi de créer du lien social. Ce processus de régulation conjointe permet d'articuler les « régulations de contrôle » (règles de travail formelles) et les « régulations autonomes » (règles de travail informelles) (Paquelin, 2009, p. 83). Le système social reposerait donc sur un processus continu de régulation qui conduit à la production de pratiques et de règles qui peuvent être en concurrence. Les régulations participeraient alors au maintien d'un état d'équilibre « acceptable », et ainsi d'une permanence du système, qui n'est pas nécessairement « confortable ».

Les missions fondamentales d'une institution universitaire que sont la formation et la recherche peuvent être considérées comme constituant sa permanence. Pourtant, les composantes de l'une et de l'autre de ces missions seraient constamment redéfinies par les régulations sociales. Pour ce qui concerne la formation, ses finalités par exemple évoluent selon les attentes des acteurs (la population étudiante qui peut être en attente d'un diplôme, la communauté enseignante qui peut être en attente d'une formation d'excellence, etc.), de l'institution (qui peut être en attente d'une meilleure réussite académique) et de la société (qui peut être en attente d'une meilleure insertion professionnelle). Les régulations sociales qui s'opèrent sur les finalités de la formation universitaire seraient contenues dans une **zone de convergences acceptables** dans la mesure où un compromis peut être trouvé, contribuant à l'équilibre du système d'ES. Les pratiques enseignantes se développeraient donc à l'intérieur de cette zone, à la croisée des différentes attentes.

Dans le cadre d'une TP, le processus demanderait lui-même à être régulé pour que la transformation s'opère au sein de cette zone de convergences acceptables. Le modèle ASPI (Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation), élaboré par Peraya et Viens (2005), peut nous éclairer quant à cette régulation puisque le **pilotage de l'innovation** technopédagogique est considéré **comme un processus de régulation d'un dispositif complexe**. En effet, les auteurs appréhendent l'innovation comme

un processus de changement complexe, dynamique, qui s'inscrit dans la durée : il se développe entre des tensions et des enjeux liés à deux pôles souvent antagonistes : l'institutionnel et le local, chacun possédant ses objectifs, ses motivations et ses intérêts, sa culture, ses temporalités, et ses contraintes propres. (Peraya & Jaccaz, 2004, p. 2)

L'approche de l'innovation et de son accompagnement, dans laquelle s'inscrit le modèle, s'apparente aux démarches de type recherche-action-formation : chercheurs et acteurs sont considérés comme des partenaires d'un processus partagé. La dynamique du pilotage est fondée sur les processus de négociation et de consensus (Peraya & Viens, 2005, p. 9). Chaque acteur de l'innovation est considéré comme un « pilote » du processus. Comme tout système, il recherche une certaine stabilité alors que le processus d'innovation est « créateur de désordres, de tensions, d'inconforts pour les acteurs » (Peraya & Jaccaz, 2004, p. 2). Le modèle cherche donc à savoir « comment rendre plus supportables les tensions entre confort et inconfort pour les différents acteurs ? » (ibid.).

Le modèle s'organise autour de l'articulation de trois sous-ensembles distincts, qui affectent le processus d'innovation :

- La description du dispositif de formation dans sa complexité : il s'agit de donner une représentation du fonctionnement du dispositif aussi complète que possible, puisque l'analyse des différentes dimensions et composantes du dispositif et de leurs interactions permet de mieux réguler le processus de pilotage.
- La dimension temporelle : l'innovation se déploie sur la durée, il est donc important de prendre en compte cette dimension. Le cadre du pilotage de l'innovation doit être suffisamment souple pour composer avec les événements imprévus.
- La démarche de pilotage elle-même : chaque acteur est considéré comme un agent de changement impliqué dans le processus d'innovation. Il doit être ouvert et attentif

aux imprévus et aux interconnexions pour composer avec la complexité du processus (Peraya & Viens, 2005, pp. 12-13).

Concernant le modèle descriptif du dispositif technopédagogique, Peraya et Viens identifient quatre familles de variables pour analyser les différentes composantes du dispositif, dans une perspective systémique : les variables structurelles, les variables actancielles relatives aux acteurs du dispositif, les variables individuelles et les variables des domaines (2005, p. 13). Les niveaux micro, méso et macro²⁶ sont appréhendés dans leur articulation. Les variables actancielles renvoient aux acteurs qui occupent une place centrale dans ce modèle, et plus précisément à leur culture (leurs représentations, leurs habiletés, leurs attitudes et leurs pratiques). Ces éléments influencent de façon importante la mise en place de l'innovation et en même temps sont transformés par la mise en place de l'innovation puisque leurs représentations et leurs pratiques se trouvent changées. Les auteurs distinguent « les variables *actancielles* qui concernent plus directement leurs fonctions, leurs tâches et leurs rôles, d'une part, et les variables *individuelles* qui concernent plus directement les individus concrètement engagés dans le projet, d'autre part » (ibid.). Une personne peut souvent assumer plusieurs fonctions et plusieurs rôles.

Les variables individuelles sont constitutives et caractéristiques de chaque type d'acteur, quel que soit le niveau structurel où il se situe dans le dispositif et quels que soient ses fonctions et ses rôles. Elles comprennent :

- les caractéristiques sociologiques personnelles ;
- les représentations, les visions ;
- les compétences et les ressources que chacun a à disposition pour mener à bien les tâches et le projet ;
- les attitudes, besoins, préoccupations, etc. qui dépendent souvent du projet personnel de l'individu ;
- les pratiques réelles ;
- l'expérience professionnelle au regard de l'objet d'innovation, qui peut influencer les autres variables individuelles (Peraya & Viens, 2005, p. 14).

La dimension temporelle correspond à l'axe « du développement et du déploiement de l'innovation depuis son émergence jusqu'à sa pérennisation » (ibid.). Plusieurs étapes sont identifiées dans l'ingénierie pédagogique : l'analyse, la conception, le développement, la mise en place, l'évaluation, l'intégration dans la pratique quotidienne, le maintien du processus et sa diffusion. Toutefois, il ne s'agit pas de suivre strictement ces étapes. Le pilotage doit prendre en compte les **deux aspects de la dimension temporelle** : la **chronologie des étapes de développement d'un projet** mais aussi les **événements imprévus** qui surviennent et qui peuvent être critiques dans la trajectoire de l'innovation. La dynamique de changement devrait en outre être appréhendée sous l'angle individuel et sous l'angle collectif, car tous les acteurs n'avancent pas au même rythme, et n'ont pas le même point de départ ni le même point d'arrivée. Le modèle descriptif du dispositif innovant permet des prises d'information pour analyser la dynamique du processus selon une régulation intégrant les acteurs. De plus, l'état du processus est décrit à chaque étape par les acteurs afin de clarifier avec eux le sens des finalités de l'innovation. Le modèle prend alors des configurations différentes à chacune des étapes et selon les incidents critiques rencontrés. Il peut également

²⁶ Ces niveaux ont été définis [précédemment](#) (cf. partie 2.1.1. du cadre de référence).

générer différents modèles de pilotage car chacune des variables constitue un point d'entrée. Selon ce modèle, la démarche de pilotage est considérée comme étant au cœur du dispositif innovant car elle favorise son appropriation en participant à la régulation du dispositif et en amenant les acteurs à expliciter le sens qu'ils donnent à l'innovation. Il favorise donc le développement d'une réflexivité qui leur permet de se distancier du dispositif : « Ils construisent et développent par là même une culture technopédagogique favorable à la mise en place de projets innovants » (ibid.).

Les régulations sociales qui s'opèrent dans la co-construction des pratiques pédagogiques participent du maintien d'un état d'équilibre de celles-ci, en assurant une production de pratiques et de règles au sein d'une zone de convergences acceptables.

En contexte de changement, cette régulation serait d'autant plus importante que les tensions s'amplifient. Le processus de transformation des pratiques pédagogiques demanderait donc à être régulé pour rendre ces tensions suffisamment supportables à la communauté enseignante. Cette régulation reposerait sur une démarche de distanciation et de réflexivité quant aux pratiques en construction.

3.3.2. Un dispositif transitionnel pour une régulation systémique de la transformation

S'intéressant à la construction et à la gestion de l'innovation pédagogique liée à l'usage du numérique en contexte scolaire, Paquelin et Choplin (2001) font l'hypothèse d'un « **dispositif transitionnel** » (DT) comme forme organisatrice de la transformation des conceptions et des pratiques au sein d'une institution. La conceptualisation qu'ils proposent nous semble pertinente pour appréhender la question de l'accompagnement à la TP dans l'ES, sous l'angle d'une régulation systémique. En référence à de Rosnay, les auteurs considèrent l'institution éducative comme un système orienté vers un but, souvent relié à une amélioration pédagogique, et comme une dynamique qui peut traverser les trois niveaux du système (micro, méso et macro) qui constituent trois niveaux d'enjeux interreliés (ibid., pp. 20-21).

Paquelin et Choplin associent au terme « dispositif », « une finalité, des acteurs et un espace-temps (réel, mais aussi symbolique et imaginaire) » (2001, p. 22). Il ne s'agit pas d'une structure fixe et stricte, mais d'une configuration spécifique, c'est-à-dire difficilement transférable dans un autre contexte, et d'une configuration adéquate et flexible. L'adjectif « transitionnel » fait référence à l'« espace potentiel » de Winnicott qui est associé à un « jeu créatif » de l'enfant. Il renvoie à l'espace symbolique et imaginaire dans lequel l'enfant peut imaginer, créer, transformer. Il s'agit en outre d'un espace de médiation entre les exigences de l'enfant et celles de son environnement réel ou social. Rapporté à l'innovation, il s'agit d'un espace d'« auteurisation » au sein duquel l'acteur devient auteur du processus.

La mobilisation des termes de « dispositif » et de « transitionnel » souligne « la tension constitutive de l'innovation : tension entre l'implantation et l'émergence, entre le planifié et l'aléatoire, etc. » (Paquelin & Choplin, 2001, p. 22). L'espace-temps de **l'appropriation se situe entre deux mondes, celui de l'actuel et celui du potentiel** (Paquelin, 2009, p. 142),

entre les pratiques existantes et les pratiques potentiellement renouvelées. Lieu d'échanges entre ces deux mondes, le DT organise ces transformations. Paquelin et Choplin définissent alors le DT comme « un espace-temps social, spécifique et *ad hoc*, réel, symbolique et/ou imaginaire, grâce auquel s'élabore et se développe l'innovation pédagogique » (2001, p. 22). Cet espace-temps se situe en « semi-extériorité » du système, construisant sa propre « clôture opérationnelle ». Cette semi-extériorité signifie d'une part que le système reste l'acteur principal du DT ; d'autre part que le dispositif semble devoir présenter une certaine **extériorité par rapport au système** pour qu'il puisse se transformer puisqu'il peut introduire du jeu et de la dynamique à l'intérieur du système. Cette extériorité est apportée par des acteurs externes, tels que des médiateurs par exemple. En tant qu'espace d'expérimentation, il autorise la reconfiguration de règles et de normes d'action. La semi-extériorité légitime ainsi l'action.

Les auteurs associent trois fonctions au DT : « intégration des buts, transformation du système, régulation du système » (Paquelin & Choplin, 2001, p. 22). Pour ces trois fonctions, la semi-extériorité du DT est nécessaire. La première fonction, d'ordre stratégique, consiste à construire un « but » à l'innovation pédagogique en termes d'amélioration. Il s'agit de construire un projet qui intègre les différents niveaux du système, un « bien commun » à l'institution (Paquelin, 2009, p. 143), en favorisant la négociation. Le projet doit aussi intégrer les finalités du système éducatif, qui sont donc extérieures au système considéré. Il convient alors de mettre en place une « organisation » pour permettre l'articulation entre l'intérieur et l'extérieur du système. Le DT joue donc un rôle de fédérateur entre des acteurs multiples et hétérogènes, internes et externes au système.

La seconde fonction, d'ordre opérationnel, implique que le DT contribue à transformer le système, à travers la mise en œuvre des trois axes suivants :

- Un axe socio-cognitif qui vise une remise en question des conceptions et des pratiques pédagogiques et l'élaboration de nouvelles conceptions et pratiques ;
- Un axe socio-imaginaire qui permet aux acteurs de se projeter et d'expérimenter de nouvelles pratiques dans un « espace protégé » ;
- Un axe socio-affectif « visant à rassurer et à maintenir le système dans ses transformations » (Paquelin & Choplin, 2001, p. 23).

La troisième fonction, à la fois d'ordre stratégique et opérationnel, doit permettre de « réguler le processus d'innovation pédagogique, en particulier en analysant la relation entre les transformations effectuées et le but construit » (ibid.). Cette fonction est particulièrement importante du fait que l'innovation pédagogique comporte des incertitudes, des aléas, etc. Cette régulation s'opère dans l'évaluation du déroulement du processus et dans l'anticipation de son développement. À certains moments, cette régulation peut consister à dynamiser ou au contraire à ralentir le système. Cette fonction s'articule avec les deux autres : elle peut amener à redéfinir le but de l'innovation pédagogique et/ou à procéder à d'autres transformations. Ces trois fonctions sont reliées entre elles : « tout comme le but doit être négocié et relever d'une intégration – notamment – entre l'intérieur et l'extérieur du système, la transformation ainsi que la régulation doivent relever d'une démarche reposant sur la négociation et "l'intégration" des différents acteurs » (ibid.).

Le travail coopératif entre enseignants constituerait, dans certaines conditions, la base d'un DT authentique car le groupe d'enseignants serait à même de prendre en charge plusieurs éléments importants. Ainsi, le travail coopératif entre enseignants semble pertinent pour

atteindre un but d'innovation pédagogique dans la mesure où il paraît aussi à même de transformer le système (dans la gestion des dimensions affectives, cognitives et imaginaires) et de le réguler (dans la gestion de l'aléatoire et de l'imprévu). Toutefois, cette constitution du groupe d'enseignants peut conduire à délaisser les autres niveaux du système, ce qui impliquerait de ne pas intégrer la complexité des trois fonctions d'intégration des buts, de transformation et de régulation. Selon Paquelin et Choplin, le fonctionnement adhocratique du DT ne peut être suffisant pour engager un établissement dans un processus d'innovation pédagogique. Il devrait être complété notamment par « une stratégie de standardisation (des objectifs et/ou des procédés) » (2001, p. 23).

Dans la perspective d'une transformation durable des pratiques pédagogiques dans une institution d'ES, le développement de collectifs de travail pourrait constituer un préalable au développement d'un DT qui permettrait de réguler les tensions inhérentes au changement. Il faudrait toutefois s'assurer que ces collectifs soient suffisamment en prise avec les autres niveaux de l'institution pour permettre une transformation du système dans son ensemble.

3.3.3. Un étayage conteneur pour une mise en sens collective de la transformation

La reconfiguration collective de schèmes d'action que suppose la transformation des pratiques pédagogiques nécessiterait une **régulation du processus pour permettre une convergence des trajectoires** vers un autre territoire de pratiques. Paquelin et ses collaborateurs (2006) font l'hypothèse de la **création d'inter-mondes pour apporter un étayage** à cette reconfiguration des espaces-temps sociaux de l'action. Étudiant la relation entre le développement des campus numériques et la transformation des pratiques de formation au sein de l'ES, les auteurs supposent en effet que les espaces-temps, les collectifs et les objets participent au processus de transformation des pratiques sociales. Ils s'inscrivent dans une approche en termes de *mondes* de la formation, telle que proposée par Blandin, dans une perspective sociologique (ibid., p.381). Le chercheur distingue quatre mondes sociaux de la formation selon la taille du public visé (grand ou petit) et selon la nature de la prestation (produit ou service). Pour Paquelin et ses collaborateurs, cette catégorisation des mondes doit être appréhendée en terme d' « hybridation des mondes » pour rendre compte de la complexité des processus dont les composantes relèvent de plusieurs mondes. Ils considèrent que c'est cette hybridation qui permettrait l'apprentissage des EC et le changement de leurs pratiques d'enseignement. Pour que les campus numériques suscitent une transformation des pratiques, cela suppose des opérations de traduction entre le monde de la technique et celui de la pédagogie. Ces opérations impliquent des reconfigurations des schèmes d'action des acteurs, qui nécessiteraient, selon les auteurs, la création d'inter-mondes. La construction de ces inter-mondes supposerait au préalable une séparation initiale des mondes qui permettrait ensuite de mieux les relier.

Les mondes sont compris comme « des modes organisationnels sous-tendus par des valeurs, des figures d'acteurs et des finalités explicites et orientées par une vision économique de la

production des biens et des services » (Paquelin et al., 2006, p. 384). Ils sont ainsi considérés comme des éléments qui permettent de distinguer les modes d'action. Les auteurs cherchent alors à identifier ce qui lie ces mondes et de quelle façon ils interagissent, s'hybrident, se transforment mutuellement, pour créer des situations inédites pour les acteurs. L'inter-monde est appréhendé comme une **construction médiatrice et médiatisée qui organise et contient ces mouvements**. La fonction « médiatrice » renvoie aux fonctions communicationnelles qu'elle peut assurer entre les acteurs et à son statut de « milieu » entre quelque chose qui n'est pas encore advenu et quelque chose qui n'a pas encore disparu (ibid.). Les auteurs convoquent ensuite la notion de **territoire**, en tant que **lieu de construction d'une identité collective**, pour comprendre la dynamique des reconfigurations des temps, des espaces et de l'action pédagogique. Pour que les acteurs adhèrent à l'idée même de changement, ils doivent pouvoir se projeter dans de nouvelles configurations spatiales, temporelles et sociales, l'inter-monde étant appréhendé comme lieu de rapprochement entre les territoires de l'action imaginés par les acteurs et les territoires de l'action tels qu'ils sont vécus. Le territoire et le dispositif de formation sont pensés, à l'instar de Giddens, comme des constructions, à la fois comme « un produit et un lieu de production, contraignantes et habilitantes » (ibid., p. 385). Dans une perspective socio-anthropologique, les territoires symboliques traduisent « des dynamiques sociales de mise en lien et de mise en sens, proches [...] des recombinaisons à l'œuvre dans les processus d'innovation » (ibid.). Le processus d'innovation nécessiterait donc la création d'un inter-monde par les individus eux-mêmes via des interactions.

Dans une approche interactionniste située, les auteurs considèrent que l'effectuation de l'action ne relève pas d'une planification préalable et prescriptive mais d'une co-construction collective. Celle-ci se réaliserait au cours d'un processus de transformation des potentialités en possibilités qui s'opère dans un espace-temps social recombinaisonnel, suscitant une mise en mouvement du collectif. La transformation des pratiques sociales reposerait donc sur l'existence d'un lieu et d'une dynamique que sont le territoire et la territorialisation. La notion de territoire, pensée dans sa **dynamique de déterritorialisation/reterritorialisation** tel que le suggèrent Deleuze et Guattari, « permet de concevoir l'analyse de la construction des pratiques comme l'articulation entre des espaces-temps sociaux éclatés dont la recombinaison conduit à des nouvelles territorialités, reconnues et légitimées par le collectif » (Paquelin et al., 2006, p. 387).

Le territoire est considéré par Paquelin et ses collaborateurs (2006) comme un construit social qui résulte des interactions entre les individus. Des tiers participeraient à cette construction par de nouvelles mises en relations d'entités initialement hétérogènes. Cette construction exige ainsi de penser au-delà de « l'espace classe », pour permettre aux acteurs de dépasser les frontières de leur territoire d'action routinier, dans lequel sont inscrits les habitus. La redistribution des frontières de l'action implique un partage de l'activité d'enseignement avec des acteurs autres que le sujet apprenant, ce qui supposerait l'instauration d'une relation de confiance avec ces acteurs. Il faut en effet accepter de lâcher prise vis-à-vis de ses propres pratiques pour pouvoir construire un objet commun. La nature de l'activité évoluant, le territoire de l'action évolue également. Ainsi, les activités d'enseignement (conception d'activités d'apprentissage, définition des modes d'évaluation, etc.) sont redistribuées temporellement, spatialement et socialement. En outre, les critères d'efficacité de l'activité changent. Les auteurs parlent donc d'un « processus de délocalisation/relocalisation au sens où l'unité

originelle de réalisation de l'action délie ses composantes spatio-temporelles pour relocaliser dans un autre temps et/ou un autre espace les activités antérieures » (ibid., p.388). Par exemple, le lieu de socialisation de l'action se déplace de la salle de cours vers des lieux d'échanges, de négociation, de construction, tels que les services d'innovation pédagogique.

Le changement nécessiterait une phase de lâcher-prise, au cours de laquelle les pratiques actuelles sont remises en cause (phase de déliance) pour permettre l'émergence d'une nouvelle mise en sens (phase de reliance). En effet, la difficulté à reconfigurer des territoires serait liée en partie au fait que les acteurs de l'innovation appartiennent à des mondes qui ne partagent pas les mêmes références. La notion « d'inter-monde » peut être considérée comme un **construit intermédiaire qui se situe entre une continuité des pratiques et leur transformation** et dont la dynamique permet de construire de nouveaux territoires d'action. Cette phase de lâcher-prise, du fait de son caractère insécurisant, doit être contenue pour permettre la transition des acteurs et du système. Cette construction suppose donc de la part des acteurs qu'ils puissent expliciter les valeurs et les règles qui organisent leur action. Cette reconfiguration territoriale serait indispensable pour que les pratiques ne se développent pas seulement en extériorité du quotidien des acteurs mais s'inscrivent dans un changement durable. L'inter-monde, « résulterait de la création d'un espace d'intéressement entre les membres d'un collectif, et en cela, serait à la fois le lieu et le produit de l'expérience » (Paquelin et al., 2006, p. 388).

Le processus de déconstruction/reconstruction territoriale serait source d'insécurité consécutive à l'abandon de pratiques routinisées. Il serait ainsi nécessaire, pour permettre le changement, « de situer cette reconfiguration à la fois dans un espace-temps social "protégé" et dans une zone "proximale" et "proxémique" » (Paquelin et al., 2006, p. 391). En référence à Bourgeois, l'espace protégé

renvoie à l'édification d'un espace-temps social qui légitime la réflexion sur l'objet qu'est l'innovation, maintenant de fait une forme de sécurité nécessaire à la prise de risque consécutive à la sortie de trajectoire routinière (sortie de route à moindre risque). (Ibid.)

La dimension proximale réfère à une notion séquentielle, ou itérative, dans le changement : le changement se réalise par étapes, qui sont autant de paliers que les individus et les collectifs sont à même de passer. La dimension proxémique renvoie à l'étayage assuré auprès des individus et des collectifs, dans cette dynamique. Cette tentative de construction d'une nouvelle régionalisation, articulant des lieux différents, peut être limitée par les sentiments d'insécurité éprouvés par les acteurs, d'où l'importance de sécuriser le processus.

Le changement serait donc à appréhender comme des **misés en mouvements exogènes et endogènes** : « Exogènes en cela qu'ils expriment l'évolution des relations collectifs/situations et endogènes pour ce qui relève de l'évolution du sujet » (Paquelin et al., 2006, p. 393). Dans cette perspective, l'interaction entre situations et agents de la situation, pour la réalisation de l'action, est fondatrice de pratiques sociales reconfigurées. Les produits de ces interactions ne peuvent être prédéterminés parce que celles-ci peuvent susciter une évolution des représentations par rapport à ce qui était projeté initialement, et parce que peuvent émerger de ces interactions des conséquences non attendues, conduisant à revoir les finalités visées. Appréhender l'innovation pédagogique comme un processus de déterritorialisation/reterritorialisation suppose donc d'accepter l'idée que l'innovation implique

de revoir les processus d'allocation des ressources et de définition des règles de fonctionnement :

La mise en mouvement serait alors rendue possible par l'existence d'espace-temps sociaux et d'objets qui sont les lieux d'évolution structurelle, redéfinissant à la fois les contraintes structurelles et les pouvoirs des acteurs. L'objet devient davantage sujet de réflexivité, qu'outil à manipuler, assurant une fonction d'intermédiation entre collectifs et situation. (Ibid.)

La transformation des pratiques pédagogiques nécessiterait la création d'inter-mondes au sein des institutions d'ES, pour permettre une reconfiguration des espaces-temps sociaux de l'action. Il s'agirait probablement de rapprocher le monde de la pédagogie et celui des disciplines, au sein de ces inter-mondes, pour favoriser l'émergence de nouvelles pratiques. Le processus de changement étant insécurisant pour les individus, cela supposerait de le contenir à travers un étayage source de régulation. Cet étayage consiste au développement d'une réflexivité propice à une mise en sens collective des nouvelles pratiques.

3.3.4. Une dynamique contenue et contenante de transformation des pratiques

Nous venons de mentionner le nécessaire étayage à une transformation des pratiques sociales. Il convient donc à présent de s'intéresser plus précisément à la nature de cet étayage. La construction de nouvelles pratiques implique, selon Paquelin, une trajectoire « parfois chaotique, faite de constructions, déconstructions, et de reconstructions qui interpellent l'identité du sujet » (2009, p. 238). Cette trajectoire devrait donc être suffisamment contenue pour permettre au système de se déplacer d'un territoire de pratiques à un autre. **L'étayage nécessiterait alors un cadre contenant et conteneur** pour une actualisation collective des possibles. Le cadre doit permettre de potentialiser les capacités de changement du sujet. Kaës identifie différentes fonctions du cadre :

- Une fonction *contenante* : il s'agit d' « atteindre la stabilité pour qu'il y ait processus, mouvance et créativité » (2012, p. 653). L'auteur définit la contenance comme « la capacité d'héberger en soi (soi pouvant être un sujet ou un groupe, une famille ou une institution) des formations psychiques appartenant à un autre sujet ou à plusieurs autres sujets » (ibid., pp. 651-652). La fonction contenante renvoie au dépôt de ces formations dans un lieu dédié ;
- Une fonction de *limitation* qui distingue l'intrinsèque et l'extrinsèque dans la construction du soi : « elle assure la distinction entre le Moi et le non-Moi et permet ainsi la constitution d'une intériorité et d'une extériorité corporelle puis psychique » (ibid.) ;
- Une fonction *transitionnelle* : le cadre constitue une frontière entre le Moi et le non-Moi et articule l'intérieur et l'extérieur ;

- Une fonction *d'adossement et d'étayage* : il s'agit de faire en sorte que le sujet se sente en sécurité par un étayage affectif, cognitif ou social, selon la dynamique d'évolution du sujet ;
- Une fonction *conteneur* qui correspond à la fonction de transformation du cadre (pp. 651-654).

Si ces cinq conditions sont remplies, le cadre instaure un processus de symbolisation et devient ainsi une condition de la pensée.

La contenance assure la fonction de conteneur « lorsque s'engage un processus de transformation des contenus par la capacité de contenance » (Kaës, 2012, p. 655). Cette fonction consiste en « la transformation des représentations d'objets et des affects en représentation de mots (ibid.). Pour Kaës, cette fonction ne peut se réaliser que dans l'intersubjectivité puisqu'elle s'instaure dans le lien qui permet d'articuler la contenance et la transformation. La création d'alliances inconscientes au sein des groupes participe de ce processus. En tant que conteneur, **le cadre** devient « un espace transitionnel interprétatif, espace communicationnel et étayé de transformation du sujet » (Paquelin, 2009, p. 241). Il **assure la transition entre un état initial et un état à venir**. L'une des fonctions du cadre serait alors la production de sens partagé entre les différents acteurs du processus d'appropriation. En référence à Le Bouëdec, Paquelin estime que ce cadre assure une triple fonction de direction, de guide et d'accompagnement. Il est un espace physique et symbolique au sein duquel « le sujet se trans-forme, se construit une forme nouvelle par recombinaison de ces aires du soi et de leurs interactions » (ibid., p. 242).

Paquelin émet l'hypothèse que le cadre conteneur de l'appropriation serait assuré par « une zone proximale d'actualisation » (ZPA). S'agissant de l'appropriation de dispositifs numériques, l'auteur estime que le dispositif invite les acteurs à la potentialisation d'une situation par les fonctionnalités qui leur sont proposées et par la sollicitation qui leur est faite d'interpréter ce potentiel (Paquelin, 2009, p. 191). Les acteurs sont ainsi invités à « reconnaître ce qui est possible en l'état à partir de ce qu'ils sont en capacité de faire, et ce qui est possible en développant de nouvelles capacités, à la fois individuellement et collectivement » (ibid.). Les dispositifs comportent donc une dimension habilitante. Cette invitation à actualiser un potentiel de situation suppose des capacités, chez les acteurs, à créer des liens entre des éléments issus de leur pratique habituelle et des éléments proposés dans le dispositif. Ainsi, Paquelin suppose que « cette dynamique actualisante du dispositif prescrit est contenue dans une zone proximale d'actualisation (ZPA), zone délimitée par l'acceptabilité négociée ou non [...] entre les différentes catégories d'acteurs de l'actualisation » (ibid., p. 192). En dehors de cette zone, toute adaptation ou transformation proposée ne serait pas considérée comme une composante du dispositif. La ZPA ainsi définie est complémentaire au concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski qui consiste à s'assurer que le sujet se sente en mesure de réaliser la tâche qu'il perçoit. Le remplacement du terme « développement » par « actualisation » vise à rendre compte de la double dimension habilitante et contraignante du dispositif puisqu'il permet l'action située dans cette ZPD du sujet mais vise aussi des finalités spécifiques qui limitent le pouvoir de l'action du sujet.

La zone proximale organise les fonctionnalités qu'un sujet est capable d'actualiser grâce à l'interaction avec son système social. L'appropriation peut alors être comprise comme faisant l'objet d'un double apprentissage, celui des fonctionnalités et celui des contenus du dispositif. Il convient alors, selon Paquelin, d'étudier l'interaction entre ces deux ZPD :

La primauté de la découverte des fonctionnalités du dispositif sur l'apprentissage conduit à postuler la préséance de la ZPD relative au dispositif (ZPDd) sur la ZPD relative à l'apprentissage (ZPDa). Ces deux zones constitueraient la Zone Proximale de Développement de l'Actualisation (ZPDda) au terme d'une genèse dispositifivité située. Lorsque les tensions entre les deux zones sont trop importantes, lorsque les dissonances sont trop fortes, cela expliquerait l'absence d'actualisation des composantes du dispositif et le retrait du sujet de celui-ci. L'impossibilité d'élaboration de la ZPDda deviendrait l'une des raisons de l'abandon des dispositifs. (Ibid., pp. 193-194)

En amont du processus d'actualisation, lorsque le sujet et le dispositif sont mis en situation, les zones sont présentes et disjointes. Le processus d'appropriation met en relation ces zones, ces « territoires » et leur proximité déterminerait les potentiels de situation que les sujets peuvent effectivement actualiser. L'appropriation se développerait ainsi dans l'interaction de zones proximales, dans un espace-temps social donné, à travers la mobilisation des capacités du sujet, des autres et des choses. L'actualisation peut donc être pensée comme « un déplacement au sein d'un espace défini par deux zones situées de part et d'autre d'une forme optimale et référentielle du dispositif prescrit » (Ibid.). La zone d'acceptation correspond à cet espace d'exercice de la liberté de choix et la zone d'acceptabilité concernerait « la gestion des écarts et tensions entre le prescrit et le perçu, voire le désiré » (Ibid., p. 197). La zone d'actualisation constitue ainsi « un territoire de possibles, un potentiel de situation qui par sa transformation en possibilités par les acteurs actualise une situation effective » (Ibid., p. 198).

La transformation des pratiques pédagogiques s'organiserait au sein d'une zone proximale d'actualisation qui suppose d'une part que les pratiques projetées soient perçues comme suffisamment accessibles et acceptables aux personnels enseignants, et qui suppose d'autre part, une certaine ouverture de l'institution à l'élaboration de nouvelles pratiques qui peuvent venir en contradiction avec les normes existantes.

L'accompagnement à la transformation des pratiques pédagogiques suppose donc de susciter une évolution de cette zone, à travers une sécurisation du processus, pour favoriser l'acceptabilité et l'acceptation du changement à tous les niveaux de l'institution.

4. La présentation des hypothèses

À partir de ce qui a émergé de notre cadre de référence et des questionnements issus de notre pratique, nous avons identifié deux hypothèses principales de recherche devant nous permettre de saisir le processus de TP, dans une approche systémique articulant les dynamiques individuelles, collectives et organisationnelles. Dans la mesure où il ressort de nos réflexions que le processus de TP peut être un processus particulièrement déstabilisant, et donc éprouvant, pour les personnels enseignants, et que nous cherchons à avoir des repères pour l'accompagnement de ces acteurs, nos hypothèses initiales se sont centrées sur la sécurisation du processus de TP.

La première hypothèse porte sur les préalables à l'implication dans un processus de TP, notamment en termes de projection dans le changement. Nous l'avons formulée de cette manière : « La sécurisation du processus de changement contribue à l'émergence d'un désir durable favorisant l'implication des enseignants dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques, et tout particulièrement la projection de nouvelles postures ».

La deuxième hypothèse porte sur les conditions d'une mise en sens collective de la TP qui intègre la question de l'institutionnalisation du changement pour une transformation durable des pratiques. Elle est formulée de la façon suivante : « La co-construction d'espaces sécurisés favorise l'édification d'un sens commun et la mise en sens collective de la transformation pédagogique qui vient soutenir une évolution de l'identité professionnelle ».

Ces deux hypothèses sont détaillées dans les parties qui suivent.

4.1. Les hypothèses relatives aux préalables à l'implication dans un processus de transformation pédagogique

H1.1. Si des espaces d'interaction accessibles sont créés et s'il y a partage de valeurs, alors l'implication des enseignants dans la TP est favorisée et la projection de nouvelles postures devient possible.

Cette première sous-hypothèse vise à saisir les perceptions des personnels enseignants sur :

- La situation de l'ES actuelle et à venir – ce qui implique d'interroger les représentations sur l'enseignement-apprentissage, sur les missions et rôles actuels de l'institution d'ES, ainsi que sur les missions et les rôles projetés ;
- Leur rôle dans la réussite étudiante – ce qui suppose d'interroger notamment le rapport aux étudiants et le partage de valeurs ;
- La TP dans leur environnement professionnel, en particulier à partir de la façon dont ils reçoivent les discours sur la TP, de leur positionnement quant aux attentes institutionnelles et de ce qui leur semble accessible ou non ;
- La façon dont est considérée l'implication des enseignants dans la TP, au sein de leur institution, selon qu'elle leur apparaît soutenue, valorisée, accompagnée, ou non.

H1.2. Si le processus de changement est perçu comme sécurisé et s'il est soutenu par l'institution, alors l'implication des enseignants dans la TP est favorisée et la projection de nouvelles postures devient possible.

Cette seconde sous-hypothèse vise à saisir :

- Le rapport des enseignants au changement et à l'expérimentation pédagogique, en interrogeant notamment le sentiment de confort et de sécurisation éprouvé, et le rapport gains/risques inhérent à l'engagement dans la TP ;
- Leur rapport au travail pédagogique collectif – ce qui suppose d'interroger leurs perceptions quant à la collaboration dans l'enseignement, leur expérience dans le domaine, le rapport gains/risques inhérent à l'engagement collectif et le sentiment d'appartenance à une communauté.

4.2. Les hypothèses relatives aux conditions d'une mise en sens collective de la transformation pédagogique

H2.1. Si le collectif de travail est vécu comme suffisamment sécurisé et s'il est perçu comme permettant de développer le pouvoir d'agir, alors le passage d'un désir de changer à une motivation de changer – propice au lâcher-prise – est favorisé.

À travers cette première sous-hypothèse, il s'agit d'interroger des enseignants engagés dans des projets collectifs de développement de l'APC pour saisir :

- Dans quelle mesure les groupes-projets accompagnés par les conseillères pédagogiques de l'institution peuvent permettre le développement d'un collectif de travail sécurisant. Cela implique d'interroger le vécu de ces enseignants sur leur expérience collective ;
- Dans quelle mesure le développement d'un pouvoir d'agir, au sein d'un collectif de travail, peut contribuer au passage du désir à une motivation de changer nécessaire à un lâcher-prise. Nous souhaitons étudier le rapport entre le DP et l'expérimentation pédagogique, à savoir notamment si les enseignants appréhendent avec plus de confiance cette expérimentation. Il s'agit également de savoir si cette expérience collective a suscité des changements dans les représentations et les pratiques de ces enseignants.

H2.2. Si les espaces co-construits constituent un dispositif transitionnel conteneur et contenant, et si le processus est soutenu par l'institution, alors la mise en sens collective de la TP est favorisée et vient soutenir l'évolution de l'identité professionnelle.

Cette seconde sous-hypothèse doit nous permettre de comprendre :

- Dans quelle mesure le développement d'un collectif de travail sécurisant peut participer à une mise en sens collective des nouvelles pratiques. Nous souhaitons savoir si, au sein des groupes-projets enseignants, une vision partagée avait émergé autour de l'objet de TP (que constituait l'APC) et s'il y avait une évolution identitaire partagée ;
- Dans quelle mesure l'ouverture des collectifs peut permettre une articulation entre l'intérieur et l'extérieur des groupes. Cela suppose de voir s'il y a une ouverture des groupes-projets au reste de l'équipe de formation, s'il y a un sentiment d'appartenance à une dynamique de TP institutionnelle et si la construction de l'objet collectif est en prise avec le monde extérieur ;
- Dans quelle mesure le DP des enseignants peut permettre d'atteindre un point de non-retour à des pratiques antérieures, ce qui implique d'interroger la nature des investissements relatifs à l'engagement social inhérent à une transformation des pratiques et le sentiment de participer à une réélaboration des règles et des normes à un niveau institutionnel.

Cadre méthodologique

Notre recherche comporte deux hypothèses principales pour nous permettre de saisir le processus de TP, à partir des perceptions et du vécu des acteurs, dans une approche systémique articulant les dynamiques individuelles, collectives et organisationnelles. Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord l'approche méthodologique que nous avons retenue pour traiter ces hypothèses. La compréhension de ce que suppose une enquête anthropo-sociologique aux visées pragmatiques nous amènera à préciser notre positionnement de chercheuse sur un terrain auquel nous appartenons en tant que praticienne, ce qui constitue une particularité de cette recherche. Nous présenterons ensuite notre terrain de recherche, avant d'explicitier nos outils et nos méthodes de recueil et d'analyse des données, d'une part, pour l'enquête qui a été conduite auprès de l'ensemble des personnels enseignants de l'établissement et d'autre part, pour les entretiens semi-directifs qui nous ont permis d'approfondir l'analyse du processus de TP.

1. L'approche méthodologique retenue

Afin de présenter l'approche méthodologique que nous avons retenue, nous présenterons les caractéristiques de notre étude en tant qu'enquête anthropo-sociologique qui cherche à contribuer à une transformation de la réalité. Nous expliciterons ensuite la manière dont ce type de recherche engage la subjectivité du chercheur et préciserons alors quels étaient les présupposés qui ont guidé notre étude. Nous préciserons enfin la manière dont notre méthodologie devait permettre de garantir une validité et une fiabilité scientifiques au regard de l'engagement de la subjectivité que cette recherche implique.

1.1. Une enquête anthropo-sociologique aux visées pragmatiques

Notre recherche vise à saisir le processus de TP, dans sa complexité, à partir de l'expérience qu'en font les acteurs. Expérience qui doit être appréhendée dans l'articulation de l'individu, du social et de l'environnement. Notre recherche s'inscrit donc dans une **logique compréhensive** qui requiert une approche qualitative, c'est-à-dire d'une part, impliquant un recueil de données qualitatives ainsi qu'une analyse qualitative des données pour pouvoir en extraire le sens. D'autre part, cette approche repose sur l'idée que le processus se réalise dans « une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 13). En effet, nous avons cherché avant tout à **comprendre et interpréter des expériences** du terrain, recherche que nous pouvons donc qualifier de « recherche qualitative de terrain » (ibid.). La logique inhérente à ce type de recherche est celle de la découverte et de la construction de sens ; logique qui nous semble inhérente à la compréhension d'un phénomène social que constitue le processus de TP.

Notre recherche peut être qualifiée plus précisément d' « enquête anthropo-sociologique », dans le sens que lui confèrent Paillé et Mucchielli, c'est-à-dire en référence à son étymologie grecque (*anthropos*), qu'elle renvoie à l'étude de l'être humain dans l'ensemble de ses

dimensions (2012, p. 85). « L'enquête » désigne le travail de terrain. Il s'agit donc d'une « enquête de terrain rigoureuse centrée sur l'expérience humaine dans ses dimensions culturelles, sociales et psychiques, ainsi que le savoir produit par ces enquêtes et par la réflexion empiriquement fondée sur l'expérience humaine en général » (ibid., p. 86). L'analyse se construit sur le terrain, par conséquent dans l'action, et à partir d'une **multiplicité d'analyses** car elle comprend une pluralité d'acteurs. En outre, interviennent dans ce travail d'analyse des dimensions politiques, économiques et morales qui font peu l'objet d'une analyse formelle mais dont les chercheurs doivent tenir compte.

Notre recherche trouve son ancrage dans l'action puisqu'elle émerge de problématiques rencontrées sur le terrain, et en cela elle se rapproche d'une recherche-action ou plus précisément, selon les termes de Choplin et ses collaborateurs, d'une « **recherche pour l'action** »¹ (2007, p. 492). En effet, notre engagement dans cette recherche est mû par des visées pragmatiques qui dépassent la seule compréhension du processus pour interroger l'accompagnement relatif à la transformation des pratiques pédagogiques. Cette recherche comporte donc un double objectif : « transformer la réalité *et* produire des connaissances concernant ces transformations » (Choplin et al., 2007, p. 490). En tant que contributrice à l'accompagnement de cette transformation, nous cherchons à apporter des repères à cette démarche, dans une perspective d'amélioration continue. Nous souhaitons également, à travers le questionnement sur le sens et sur les intentions posé aux sujets, à faire réfléchir les enseignants sur leur propre développement, dans une perspective de développement de leur réflexivité sur leurs pratiques. La particularité de notre recherche réside sans doute dans le fait que nous n'avons pas recherché un terrain à partir de nos questionnements mais que nos questionnements sont nés de notre expérience en tant que praticienne, ce qui nous rapproche de la méthodologie de la théorisation enracinée (Guillemette & Luckerhoff, 2015). Cette **double posture de chercheuse et de praticienne** nous a amenée à faire dialoguer naturellement la théorie et la pratique tout au long de notre recherche. Notre expérience du terrain a donc orienté notre recherche, comme notre recherche a orienté notre pratique et aura sans doute contribué à la transformer, nous plaçant nous-même dans une mise en abyme de notre objet de recherche.

À la différence de la plupart des enquêtes de terrain, nous n'avons pas eu à prendre connaissance au préalable d'un milieu inconnu. En outre, notre présence sur le terrain ne s'est pas limitée à la période de recueil des données, comme cela se fait dans le cadre habituel de ce type d'enquête. Nous n'avons donc pas eu à intégrer une communauté extérieure tel que le font les ethnologues. Mais notre appartenance au terrain nous a conduite naturellement à adopter une **posture proche de celle de l'ethnologue**. L'ethnographie est

une stratégie de recherche qui permet l'étude des phénomènes humains dans leur environnement naturel et dans une perspective de longue durée, ce qui favorise la compréhension des modèles d'action socioculturelle profondément ancrés dans la vie des groupes et des sociétés. (Lalonde, 2015, p. 197)

Le chercheur est ainsi immergé dans le milieu qu'il étudie sur une période conséquente, l'amenant à prendre part aux expériences des sujets, lui conférant une position d'**observation**

¹ Dans ce type de recherche, la théorisation a vocation à alimenter de futures actions, dans la perspective d'une transformation de la réalité (Choplin et al., 2007, p. 492)

participante² (Lapassade, 2002). En tant que praticienne du terrain, nous avons une relation privilégiée avec les personnels enseignants que nous côtoyons et que pour certains nous avons accompagnés. Nos fonctions nous ont conduite toutefois à rester un tiers extérieur à ces collectifs et à la communauté enseignante, ce qui a permis une certaine distanciation dans nos observations. En tant que participante du terrain institutionnel, notre travail nous a amenée à adopter une **posture proche de l'ethnographie organisationnelle**, stratégie de recherche particulièrement adaptée à la compréhension des organisations (Lalonde, 2015, p. 213). Notre immersion au sein de l'organisation représente, selon nous, un levier pour saisir sa complexité de l'intérieur. Notre perception des phénomènes s'est donc construite à travers le filtre de notre subjectivité et de notre rapport au monde, en tant que « chercheur-acteur-impliqué » (Pybourdin, 2008, p. 268).

Notre posture étant clarifiée, il convient de présenter notre attitude de chercheuse. Selon Paillé et Mucchielli, la posture désigne la position dans laquelle s'inscrit un chercheur en lien avec un projet de compréhension d'une situation (2012, p. 136). Ce n'est pas un repère fixe mais qui évolue en fonction de l'avancement des travaux. Elle ne dépend pas seulement de l'inscription du chercheur à certaines théories même si elle est influencée par celles-ci. La posture (qui désigne une position) constitue un cadre pour l'interprétation mais la posture du chercheur ne présume pas de son attitude (qui désigne une disposition) :

La posture concerne « qui je suis », du point de vue théorique large, au moment de l'enquête, alors que l'attitude relève du « comment » : comment je vais considérer, approcher, appréhender, traiter les données de l'enquête. Autrement dit, la posture renvoie à l'état d'une construction des repères théoriques alors que l'attitude relève du type de regard posé sur le réel ainsi que du statut accordé aux données de l'enquête. (Ibid.)

Ainsi, une posture relativement bien structurée n'est pas incompatible avec une attitude de complète ouverture quant aux données de l'enquête. En outre, la première est plus difficile à modifier, car elle est ancrée dans l'expérience passée, tandis que la seconde est liée au moment présent. Une attitude « d'ouverture, d'écoute, de respect » permet de se distancier de ses acquis (ibid., pp. 136-137).

Cette attitude d'ouverture s'est traduite par notre inscription dans une **approche abductive** qui permet de faire dialoguer des méthodes inductives et déductives. La théorie de l'abduction, qui trouve ses racines dans les travaux du philosophe Charles S. Pierce, permet en effet, à partir de l'émergence d'hypothèses, de relier induction et déduction dans un processus de construction de connaissances (Catellin, 2004, p. 180). L'abduction est « une forme de raisonnement qui permet d'expliquer un phénomène ou une observation à partir de certains faits. C'est la recherche des causes, ou d'une hypothèse explicative » (ibid.). Elle consiste à reconstruire *a posteriori* un raisonnement déductif mais qui, à la différence de la déduction, est faillible, du fait d'une nature incertaine. En effet, on ne peut être certain « qu'une explication constitue la cause réelle d'une observation, l'incertitude pouvant porter sur la plausibilité de l'explication, ou bien concerner la validité de la connaissance permettant l'explication » (ibid.). L'abduction est un préalable à l'induction mais elle permet de la dépasser car, même si elle est incertaine, elle apporte de nouvelles connaissances.

² Nos observations ont été consignées dans un journal de bord.

Pierce met en avant le fait que l'abduction repose sur l'étonnement préalable du sujet concernant un fait perçu. Le sujet est donc mû au départ par cet étonnement qui vient bousculer ses certitudes. Elle peut être appréhendée ainsi comme une procédure de normalisation d'un fait surprenant (Catellin, 2004, p. 181). Elle s'inscrit donc dans une **logique exploratoire** qui suppose l'acceptation d'une remise en cause de nos perceptions, dans une pratique de la découverte : « Se mettre en position d'étonnement, prêter attention aux écarts et à l'inattendu, changer d'horizon ou se réorienter pour accueillir le donné de l'expérience qui ne cadre pas avec nos attentes sont des comportements qui caractérisent les pratiques abductives » (ibid., p. 184). La conduite de cette recherche s'inscrit bien, selon nous, dans cette pratique de la découverte dans la mesure où nous avons choisi d'adopter une posture d'apprenance (Carré, 2000). En effet, il s'agissait pour nous de (re)découvrir les processus sous-jacents à notre pratique, ce qui impliquait de nous laisser surprendre, de désapprendre... Notre recherche s'est ainsi construite dans un mouvement d'allers-retours permanents entre des logiques inductives et déductives.

1.2. La subjectivité du chercheur engagée dans la compréhension du sens

Ainsi que le rappellent Paillé et Mucchielli, l'analyse qualitative n'est pas seulement une approche qui se limite aux enquêtes scientifiques mais « une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer » (2012, p. 11). « L'esprit » est entendu ici en tant que rapport au monde qui fait appel à l'ensemble des sens humains. Elle engage donc l'expérience du sujet. Dans le cadre d'une enquête scientifique en sciences humaines, elle peut être appréhendée en référence à Giorgi, comme « une re-présentation et une transposition conscientes, délibérées et rigoureuses du système "soi-monde-autrui" » (ibid., p. 35). En effet, le sens n'existe que par rapport au contexte dans lequel il prend place. La « signification » procède donc de processus de contextualisation qui se réalisent à travers un travail de mise en relation effectué par le sujet, dans l'interaction de son action, et de ses projets et habitudes cognitives, affectives et comportementales.

L'analyse qualitative est ainsi ancrée dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 40). Selon cette approche, les faits humains ou sociaux sont considérés comme porteurs de significations qui sont véhiculées par des acteurs qui participent d'une situation fondée sur l'interaction. De plus, cette approche repose sur le **principe de l'intercompréhension humaine**, selon lequel tout individu a la possibilité d'accéder au vécu et au ressenti d'un autre individu. Cette approche suppose donc un effort d'empathie pour saisir les significations de ces faits humains et sociaux. Cet effort conduit à une interprétation « en compréhension » de l'ensemble des significations, dans une approche systémique³ du phénomène (ibid.). Selon Paillé et Mucchielli, la « méthode compréhensive » est née du constat d'une inadéquation du cadre de référence objectiviste aux recherches en sciences humaines caractérisées par cette recherche des significations qui implique de comprendre le contexte présent. En outre, selon Husserl, la pensée causaliste ne pouvait être appliquée à l'expérience humaine du phénomène car « il convient non pas de chercher l'explication mais le sens car l'explication cache le sens » (ibid., p. 41). Enfin, Schutz considère que l'étude du fait humain et social est une réflexion sur un fait signifiant qui relève d'un groupe

³ Cette approche consiste à mettre en interrelation ces significations pour saisir le phénomène dans sa totalité.

social et auquel la « compréhension » permet d'accéder en tant que « résultat d'un apprentissage ou d'une acculturation exactement comme le sens commun expérimente ce que l'on appelle le monde de la nature » (Schutz, cité dans Paillé & Mucchielli, 2012, p. 43).

Impliquant un travail sur le sens, il ne saurait y avoir de compréhension « objective » du phénomène puisque, en référence à l'interactionnisme symbolique, le Soi est un construit social et que son expérience se construit progressivement dans les interactions avec l'objet, l'autre, l'événement (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 62). L'objet est donc toujours saisi à travers le sens que lui donnent les acteurs, dans les contextes qui leur sont propres. Parce que **l'interprétation engage le chercheur dans son rapport au monde**, il ne peut y avoir d'objectivité. Pour accéder à la compréhension, cela nécessite une interprétation qui fait appel à une théorie herméneutique, propre à l'analyse qualitative :

c'est-à-dire un ensemble d'observations des rouages et de la logique de l'activité interprétative par laquelle le lecteur d'un texte arrive à « prendre avec » (*comprehendere*), à mettre ensemble, pour lui et/ou pour un destinataire, les éléments d'une communication dont le décryptage du message est une activité hautement complexe que l'herméneutique prend justement pour tâche de décrire. (Ibid., p. 104)

Selon Paillé et Mucchielli, l'analyse est une activité de production de sens qui naît de la rencontre d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle d'un participant à la recherche), impliquant un investissement du sujet qui transcende le domaine technique et pratique (2012, p. 60). Cette rencontre implique l'être ou le texte rencontré, et l'être qui va rencontrer (le chercheur). Or cet être qui va vers l'autre ou vers le texte, et qui veut accéder au sens, est premier dans le processus puisque « cet être est déjà dans ce qui va advenir de la compréhension première du texte à analyser » (ibid., p. 105). Le chercheur arrive en effet avec ses attentes, avec des questionnements spécifiques quant au corpus à analyser, et desquels va émerger l'interprétation. Toute compréhension relèverait de préjugés légitimes (à différencier du préjugé fait de la négation de l'autre). Il serait donc vain et absurde de vouloir en faire abstraction puisque selon Gadamer, « Interpréter, c'est précisément mettre en jeu nos propres concepts préalables, afin que, pour nous, la visée du texte parvienne réellement à s'exprimer » (cité dans Paillé & Mucchielli, 2012, p. 107).

Cette rencontre des attentes et du texte s'opère dans un dialogue herméneutique (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 107). Il s'agit alors de saisir chaque situation à travers une **attitude phénoménologique**, pour expliciter le sens de l'expérience, tout particulièrement dans l'examen initial des données d'entretien. La phénoménologie désigne « la description des phénomènes tels qu'ils apparaissent dans la conscience » (ibid., p. 97). Elle consiste à observer le réel à partir de ce qu'en disent les acteurs, ce qui suppose un effort de compréhension en amont de l'interprétation des données. Ainsi, une description phénoménologique doit permettre de recevoir de façon authentique l'objet qui sera interprété par la suite. Le processus d'interprétation s'opère à l'intérieur d'un cercle herméneutique : « l'objet visé se définit en fonction d'un tout qui l'englobe, ce tout étant à son tour perçu en fonction de l'objet visé, et ainsi de suite » (ibid., p. 108). La compréhension progresse à travers ce dialogue cyclique qui va d'une anticipation de l'ensemble à l'explication du détail, et vice versa. Le chercheur est alors un interprète qui, dans une attitude proactive, contribue au sens du texte. La compréhension n'est en effet pas une découverte du sens mais, en référence à Gadamer, un apport de sens qui est toujours en devenir puisque l'univers interprétatif du chercheur est nourri par la recherche autant qu'il la nourrit (ibid., p. 111).

La subjectivité du chercheur est engagée avant même de commencer l'examen des données à travers son thème de recherche, son angle d'approche, sa problématique, la construction de ses outils de recueil de données. Ainsi, avant toute analyse, il y a

un être-en-projet, un « je » sensible inséré, par le fait même de sa naissance, dans un schéma existentiel à partir duquel s'articule jusqu'à son attrait pour la recherche. Sont déjà en partie données la société et la culture d'appartenance, sont déjà à l'œuvre l'habitus (Bourdieu), l'ethos (Bateson), la biographie (Schutz). (Paillé & Mucchielli, 2012, pp. 81-82)

L'analyse qualitative est donc une émergence de sens qui naît de la rencontre de cet être en projet et des données. Dans cette perspective, il nous semble important d'explicitier à présent notre position quant à l'objet de notre recherche.

1.3. Les présupposés de la chercheuse

Les présupposés étant susceptibles d'influencer la conduite de la recherche (Dionne, 2003), il convient de les clarifier. Il est en effet important pour le chercheur d'avoir « l'image de soi la plus claire possible » tout au long de son travail et en particulier, de son évolution au cours du parcours doctoral puisque celui-ci constitue une expérience de transformation (ibid., p. 127). Un des éléments importants quant à cette image était lié à notre **appartenance au terrain** de recherche. Notre perception du terrain est donc au départ celle d'un personnel en charge de l'accompagnement pédagogique d'enseignants. Cela signifie que nous nous situons à l'interface entre les membres de la gouvernance qui conduisent une politique devant déterminer une stratégie d'établissement en matière de pédagogie, et les personnels enseignants qui constituent les acteurs premiers du changement que nous soutenons. Ce positionnement est délicat car les enseignants peuvent nous percevoir comme une intermédiaire entre la gouvernance et eux pour faire « exécuter » la politique définie, ce qui serait peu propice à un climat de confiance pourtant nécessaire à l'accompagnement. Notre perception du terrain est donc influencée par ce positionnement particulier, ainsi que par l'expérience que nous en faisons au quotidien.

D'autre part, notre recherche émerge de présupposés issus de notre pratique qui nous ont conduite à interroger la complexité du processus de transformation des pratiques pédagogiques, dans la perspective de contribuer à soutenir cette transformation. Premièrement, nous sommes convaincue, en appui notamment sur les travaux en psychologie du développement, de la nécessité d'orienter davantage les pratiques enseignantes vers un paradigme centré sur l'apprentissage dans l'ES, pour une amélioration de la qualité des apprentissages et pour une formation plus inclusive, respectueuse de la diversité des profils étudiants. L'inscription des pratiques dans un paradigme d'apprentissage ne signifie pas selon nous l'abandon de toute transmission mais suppose d'inscrire cette transmission dans une démarche pédagogique globale centrée sur le sujet apprenant. Nous pensons, en appui sur les travaux en sciences de l'éducation et de la formation, que l'APC peut favoriser ce changement de paradigme, tout en laissant la place à une variété de méthodes d'enseignement-apprentissage. Nous considérons également que l'APC peut favoriser l'émergence de dynamiques collectives pédagogiques, ouvertes à d'autres acteurs que les seuls enseignants (étudiants, acteurs du monde socio-économique, personnels des services support et des scolarités, etc.). Cette ouverture nous semble bénéfique pour engager une

institution dans une entreprise partagée centrée sur les étudiants. Nous ne concevons toutefois pas l'APC comme l'unique approche pouvant favoriser cette orientation. En outre, nous avons conscience que ses fondements idéologiques sont peu en adéquation avec une vision sociétale inclusive⁴ et avons conscience également de ses limites pédagogiques.

Notre thèse a été intégrée à un PIA NCU, dont notre institution a été lauréate. Une des exigences de ces projets est de voir le périmètre de la TP prendre une dimension institutionnelle, ou pour le moins concerner des programmes conséquents en termes d'acteurs impliqués. Nous partageons l'idée que le système d'ES nécessite, au regard des évolutions présentées dans l'introduction de notre recherche, un changement profond qui requiert le passage d'expérimentations individuelles, que connaissent sans doute tous les établissements d'ES en France, à des dynamiques de transformation institutionnelles. Nous nourrissons ainsi un espoir de parvenir à ces changements d'échelle, aussi bien en tant que praticienne qu'en tant que chercheuse. L'inscription de notre recherche dans un projet institutionnel aurait pu constituer un biais en termes d'attentes de production. Cela n'a pas été le cas, d'une part parce que notre projet de recherche préexistait au projet de TP institutionnel et, d'autre part, parce que les indicateurs associés à cette action de recherche se sont limités principalement au nombre de communications réalisées.

1.4. La scientificité de la recherche

Au regard de l'approche méthodologique retenue et de notre double positionnement, nous devons être vigilante quant à l'ensemble de nos présupposés, croyances, perceptions, valeurs, etc. pour garantir la validité et la fiabilité de notre étude. **L'examen phénoménologique initial des données** d'entretien devait nous permettre de mettre de côté nos conceptions, pour laisser la place à « un certain silence intérieur et une disponibilité à ce qui est » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 139). La posture d'apprenance dans laquelle nous nous inscrivons est propice à un tel examen initial car nous avons reçu les témoignages des personnels enseignants dans une volonté de nous instruire avant de les interpréter. Nous étions également désireuse de leur donner la parole car nous accordons une importance centrale à leur expérience. La réalité humaine à laquelle nous souhaitons accéder est en effet celle des enseignants et non la nôtre, ce qui implique d'être à l'écoute de leur monde. Notre rôle, tel que nous le concevons, a été « en quelque sorte, [de] reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective » (ibid., p. 141). Toutefois, ainsi que le notent Paillé et Mucchielli, cet exercice est plus difficile qu'il n'y paraît et oblige à fournir un effort pour mettre à distance ses préconceptions. La suspension du jugement lors de l'examen initial des données devait contribuer à opérer cette distanciation. En effet, cela suppose une attitude empathique conduisant, en référence à Carl Rogers, à une immersion dans le monde d'autrui :

Il s'agit d'honorer le témoignage rendu, d'accorder du crédit à ce qui est exprimé, plus encore de croire en ce qui a pris forme au-dehors de soi au point de renoncer provisoirement à notre pouvoir et de nous laisser transformer. Car c'est bien de cela qu'il s'agit : se laisser toucher, lâcher prise par rapport à nos catégories interprétatives

⁴ Ainsi que nous l'avons brièvement mentionné dans notre introduction, l'APC est fondée sur le principe d'une responsabilisation des individus de se développer professionnellement, plutôt que sur une responsabilité sociétale partagée. Cependant, il nous semble que les acteurs de l'ES disposent d'une certaine liberté pour appréhender cette approche selon des valeurs qui leur correspondraient davantage.

impératives, et voir, penser, comprendre autrement, donc ne plus être tout à fait soi suite à cette expérience de l'autre. La compréhension véritable ne peut pas advenir autrement : comprendre, c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu. (Ibid., p. 143)

La façon dont nous avons procédé à cet examen initial des entretiens est exposée ci-après dans la partie consacrée à la présentation de la méthode d'analyse des entretiens.

D'autre part, une **triangulation des données** doit garantir une certaine validité et fiabilité à notre recherche en adoptant différents angles d'approche (Denzin, 1978). Denzin est à l'origine du principe de triangulation dans le cadre de recherches qualitatives. Il en distingue quatre formes :

- La triangulation des données qui implique d'utiliser différentes sources de données ;
- La triangulation du chercheur qui consiste à faire appel à plusieurs chercheurs pour le recueil et l'interprétation des données ;
- La triangulation théorique qui suppose de mobiliser différentes théories dans l'interprétation des données recueillies ;
- La triangulation méthodologique qui consiste à utiliser différentes méthodes et/ou techniques pour l'étude d'un même phénomène (Apostolidis, 2006, p. 214).

Pour ce qui concerne notre recherche, nous avons choisi de procéder à une triangulation des données en interrogeant des enseignants impliqués dans des projets pédagogiques collectifs, des enseignants non impliqués dans ce type de projets et des membres de la gouvernance. En outre, nous avons cherché à obtenir des témoignages auprès de profils variés. Il s'agissait notamment de croiser ces différents regards sur la TP pour en saisir les convergences et les divergences et rendre compte du processus le plus fidèlement possible à l'expérience qu'en font les acteurs. Nous avons également effectué une triangulation théorique lors de l'analyse des entretiens, en utilisant différentes théories, provenant de champs disciplinaires variés. Enfin, nous avons utilisé plusieurs méthodes de recueil et d'analyse des données, au cours de notre étude longitudinale auprès des équipes engagées dans des projets pédagogiques collectifs (journaux de bord, questionnaires, enregistrement de séances de travail, etc.). Nous avons en outre conduit une enquête quantitative avant de procéder aux entretiens. Ces méthodes de recueil et d'analyse sont explicitées dans les parties qui suivent.

2. Le terrain de la recherche

Afin de présenter le terrain de la recherche, nous présentons ici tout d'abord les éléments qui permettent de saisir la dynamique de changement dans laquelle s'inscrit l'institution étudiée, puis les démarches d'accompagnement qui ont été initiées pour soutenir la TP attendue.

2.1. Une université inscrite dans une dynamique de changement

Le terrain est celui d'une université française pluridisciplinaire, située en province, qui compte moins de dix mille étudiants. L'université comprend quatre unités : un Institut Universitaire de Technologies (IUT), une unité de Droit-Gestion (UDG), une unité de Sciences Humaines et Sociales (USH), une unité de Sciences et Technologies (UST). Il s'agit d'une université

relativement « récente » puisqu'elle a été fondée il y a une vingtaine d'années, dans le cadre du Plan Université 2000⁵, pour répondre aux besoins d'universités de proximité. Depuis la LRU et le passage aux RCE, la situation financière de l'établissement se serait dégradée. Elle s'estime sous-dotée par l'État notamment au regard d'une pyramide des âges de ses personnels qui serait défavorable, d'un déroulé des carrières de ses EC particulièrement rapide et d'une hausse considérable des effectifs étudiants qu'elle accueille⁶.

La présidence élue depuis 2016 porte un projet stratégique qui doit permettre à l'établissement de se distinguer dans le paysage de l'ES. L'institution a ainsi pour ambition de se positionner aux niveaux national et international comme une université d'excellence autour d'une thématique scientifique spécifique interdisciplinaire. Ce projet d'évolution implique notamment une **disparition des facultés** au profit d'un Collegium, regroupant les licences de tous les domaines disciplinaires, et d'un Institut, regroupant les masters et doctorats de l'établissement. Cette transformation structurelle est présentée comme étant au service d'un projet de TP de grande ampleur visant une plus grande réussite des étudiants dans leurs études et un meilleur accès à l'emploi.

C'est dans ce contexte que l'établissement a été lauréat d'un PIA NCU qui constitue le fondement stratégique, pour les licences, de cette TP systémique, fondée sur une personnalisation des parcours de formation. Ce projet repose principalement sur la mise en place d'un système de majeures/mineures, sur un accompagnement renforcé des publics étudiants de premier cycle et sur une transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage centrée sur le développement de compétences et du elearning. Une des entrées choisies pour initier cette TP consistait à intégrer une **nouvelle modalité d'enseignement** – en plus du cours magistral (CM), des travaux dirigés (TD), et des travaux pratiques (TP) – dans l'ensemble des programmes de formation (excepté pour les formations de l'IUT) qui se déroulait sans la présence des personnels enseignants. Cette modalité de formation vise à développer le développement de compétences disciplinaires et transversales dans la perspective d'une amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants. Pour cela, est favorisé le développement de l'enseignement en ligne et de méthodes d'apprentissage actif (notamment le travail en mode projet). Cette modalité – que nous appellerons ici Modalité d'Apprentissage en Autonomie (MAA)⁷ – constitue en quelque sorte le « symbole » de la TP au sein de l'université étudiée car il s'agit de conduire un changement à l'échelle de l'établissement.

Le projet NCU a été suivi de l'obtention de plusieurs autres grands projets relatifs à la formation⁸. En effet, jusqu'à ce jour, l'université fait le choix de répondre à tous les grands appels à projets nationaux qui se présentent, dans le domaine de la formation.

⁵ « Le plan Université 2000, lancé dans un contexte démographique explosif, vise la production d'une carte universitaire cohérente alors que les implantations de type "antenne universitaire" se multiplient. Concrètement, il s'agit d'offrir à chaque jeune les mêmes chances de poursuite d'études et de réussite quel que soit son lieu de vie, en construisant de nouveaux locaux dans les territoires "en retard" » (Endrizzi, 2020).

⁶ Ses informations sont extraites d'un document interne.

⁷ Nous renommons ici la modalité en question afin de respecter l'anonymat de l'établissement.

⁸ Nous comptons quatre projets institutionnels centrés sur la formation à l'heure où nous rédigeons notre étude et deux autres projets qui ont des liens avec l'évolution des formations.

2.2. L'accompagnement de la transformation pédagogique

Pour accompagner la transformation structurelle de l'université, l'établissement a créé deux postes permanents dédiés à l'accompagnement du changement. Ils ont également organisé un certain nombre de séminaires, parfois conçus et animés par des prestataires externes. Toutefois, ces dispositifs ne concernent pas directement l'accompagnement à la TP prévue dans le projet d'établissement. Cet accompagnement repose essentiellement sur les services support dédiés au public étudiant (tel que le service d'orientation et d'insertion professionnelle) et à la communauté enseignante (tel que le service universitaire de pédagogie). Le service universitaire de pédagogie (SUP) est né de l'évolution d'un service audiovisuel et numérique qui a progressivement intégré des missions d'accompagnement pédagogique. Il est devenu officiellement un SUP en septembre 2018.

Forte de son ambition de se positionner comme une université « innovante », la présidence avait décidé, en 2016-2017, de définir l'ensemble de ses formations en compétences lors de la construction de sa nouvelle offre de formation. En appui sur les directives de l'Hcéres, une démarche de type *top-down* avait engagé les équipes enseignantes dans ce travail, permettant alors d'initier une réflexion au niveau institutionnel sur l'évolution des formations, en prise avec le monde socio-économique. Pour accompagner les équipes dans ce travail, la présidence avait missionné le SUP et le service de formation continue. Les ateliers collectifs et les accompagnements individuels mis en place pour répondre à ces objectifs institutionnels avaient permis, selon nous, d'initier une dynamique autour du **développement de l'APC**. Des réflexions et des questionnements commençaient alors à émerger chez certains enseignants notamment en termes de méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Le SUP a alors saisi l'opportunité d'un **Appel à Manifestation d'Intérêt (AMI)** 2017-2019 portant **sur la transformation pédagogique** et numérique, soutenu par la MIPNES, pour construire un projet d'accompagnement d'équipes à la mise en œuvre de l'APC, au-delà des référentiels de compétences définis pour tous les diplômés. Le SUP avait en effet perçu un enjeu crucial autour de l'APC qui consistait à amorcer une organisation collective de l'enseignement, en collaboration avec des étudiants. Cette organisation collective était considérée comme propice au développement professionnel des enseignants et comme étant un préalable au développement d'une dynamique de TP institutionnelle. Ainsi, l'articulation de ce projet de deux ans avec le PIA NCU porté par l'établissement en 2017 semblait pertinente pour permettre d'inscrire cet enjeu de TP systémique dans une perspective à plus long terme.

Dans la première année du projet AMI, trois équipes enseignantes se sont engagées dans des projets de développement de l'APC pour les cycles 1 et 2 de leur formation. Deux d'entre elles sont allées au bout du projet. L'une d'elles a dû se réorganiser au cours du projet, notamment parce qu'elle rassemblait des enseignants qui intervenaient dans des parcours de formation différents, rendant difficile un travail commun. Notre recherche s'appuie de façon importante sur le vécu des enseignants des deux équipes AMI ayant participé au projet sur toute sa durée puisque celui-ci prévoyait une transformation de leurs pratiques.

3. Le recueil des données

La présentation du recueil des données comprend une première partie qui décrit le déroulement global de ce recueil, puis une deuxième partie qui présente plus précisément le recueil effectué dans le cadre de l'enquête et une troisième partie qui détaille le recueil réalisé dans le cadre des entretiens.

3.1. La démarche de recueil des données

Parce qu'il s'agit de saisir l'expérience que font les personnels enseignants du processus de transformation, nous avons recueilli des données tout au long du projet AMI (2017-2019) : enregistrements de séances de travail collectives accompagnées par les CP ; productions collectives des équipes enseignantes ; réponses à des questionnaires ciblés ; etc.⁹. Ce matériel nous a permis principalement, dans une approche abductive, d'articuler induction et déduction dans notre réflexion. Nous nous sommes notamment appuyée sur ces données pour l'élaboration de nos hypothèses de recherche. La confrontation de nos analyses à ce matériel a également contribué à une triangulation des données. Ce matériel constitue enfin, pour la suite, des données intéressantes qui pourront permettre d'enrichir les analyses élaborées dans le cadre de cette recherche.

Cette **étude longitudinale** a été complétée par une **enquête** menée auprès de l'ensemble de la communauté enseignante de l'établissement et d'**entretiens qualitatifs semi-directifs** conduits auprès des enseignants des équipes AMI, d'autres enseignants de l'institution et des membres de la gouvernance. Il s'agit de pouvoir analyser le processus de transformation à deux niveaux différents : celui relatif aux perceptions du changement et celui relatif au vécu du processus. Le croisement de ces données devait nous permettre de pouvoir faire une lecture du processus selon différentes perspectives.

Le recueil des données s'est déroulé dans le temps de la façon suivante :

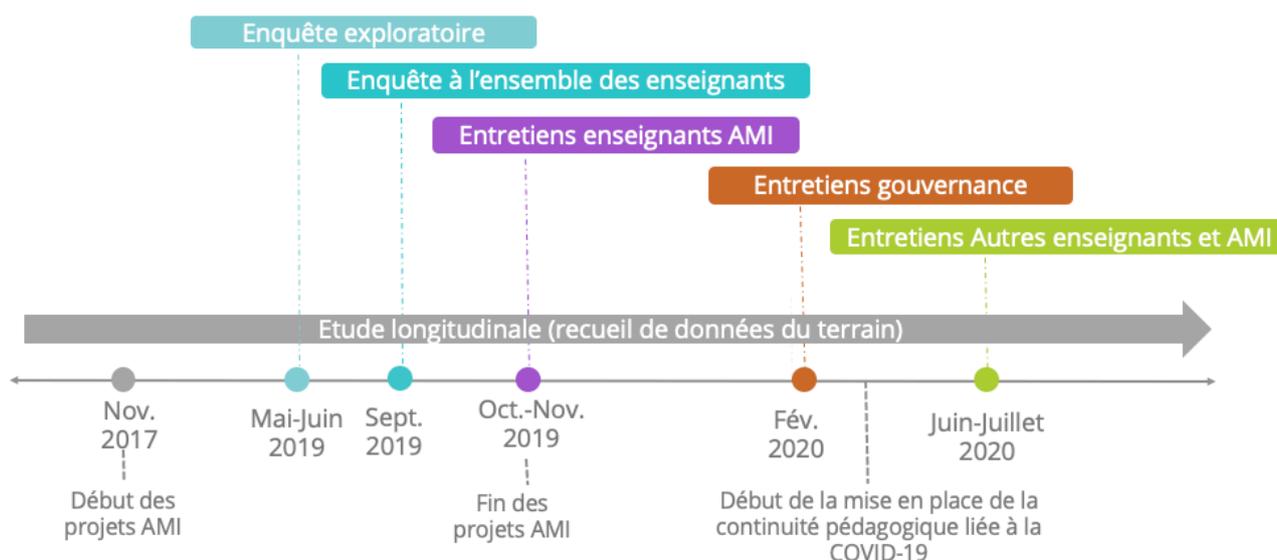


Figure 1 - Déroulement du recueil des données

⁹ Le détail du recueil de ces données est présenté en annexe.

3.2. Le recueil de données effectué à travers l'enquête

Nous présentons ici les objectifs et les méthodes d'élaboration et de diffusion du questionnaire, avant de présenter le profil des répondants.

3.2.1. Les objectifs et méthodes d'élaboration et de diffusion du questionnaire

L'enquête visait à obtenir des données de cadrage sur les **perceptions** de la communauté enseignante de l'établissement, **quant à la TP attendue** dans l'institution. Elle devait permettre d'apporter des premiers éléments de réponses à nos hypothèses¹⁰. Il s'agissait de voir notamment si cette TP, et en particulier l'APC, était acceptable pour ces acteurs et de cerner les écarts éventuels avec leur propre vision de l'enseignement. Il s'agissait également de saisir **le rapport** de ces acteurs à **l'expérimentation pédagogique**, dans leur environnement professionnel. Était concerné par ce questionnaire anonyme en ligne, l'ensemble des personnels enseignants de l'institution, titulaires et contractuels, qu'ils soient impliqués ou non dans les projets AML, ce qui représente une population de 371 individus¹¹.

Un **questionnaire exploratoire** a été réalisé sur LimeSurvey pour nous permettre d'ajuster la formulation et le nombre des questions ainsi que le temps de réponse estimé. Les questions portaient principalement sur les représentations de l'enseignement-apprentissage, la vision de la TP et de l'APC, la perception de l'environnement organisationnel, la vision du travail collaboratif¹². Il était suivi de questions d'appréciation sur la durée passée à répondre au questionnaire, sur les difficultés rencontrées, sur la compréhension des questions et sur l'intérêt du questionnaire. Le questionnaire a été ouvert entre le 14/05/2019 et le 28/06/2019. Nous avons d'abord ciblé trente-trois enseignants et EC aux profils variés, dont des représentants de la gouvernance, à qui nous avons envoyé un mail¹³ le 14/05/2019 pour les inviter à répondre à ce questionnaire exploratoire¹⁴. Une relance a été faite par mail le 27/05/2019. Puis le 6/06/2019 nous avons sollicité des enseignants avec qui nous étions en proximité pour diffuser le questionnaire exploratoire à certains de leurs collègues. Au 28/06/2019, nous avons obtenu trente réponses correspondant aux profils d'enseignants suivants¹⁵ :

- 16 femmes, 14 hommes ;
- 15 Maîtres de conférence (MCF), 6 Professeurs, 4 Professeurs agrégés (PRAG), 3 Professeurs certifiés (PRCE), 2 enseignants aux statuts autres ;
- 5 enseignants provenant de l'IUT, 6 enseignants de l'UDG, 8 enseignants de l'USH, 10 enseignants de l'UST, et 1 enseignant rattaché à l'USH et à l'UST.

À l'issue de l'analyse de cette première enquête, nous avons modifié, supprimé et ajouté certaines questions pour finaliser le questionnaire. La version modifiée du questionnaire a été transmise le 22/08/2019 à des collègues enseignants et administratifs de proximité pour relecture afin de s'assurer de la clarté et de la compréhension des questions. Le

¹⁰ Les questionnements relatifs à nos hypothèses pour construire l'enquête sont présentés en annexe.

¹¹ Ces effectifs émanent d'un document réalisé par le service d'aide au pilotage de l'établissement et qui se base sur les effectifs au 1^{er} janvier 2019.

¹² Le questionnaire exploratoire est disponible en annexe.

¹³ L'invitation à participer au questionnaire exploratoire est disponible en annexe.

¹⁴ Nous nous étions appuyée sur des collègues des scolarités et des enseignants et EC en proximité pour identifier des collègues non connus du SUP, afin d'avoir une représentativité de profils.

¹⁵ Les profils de ces répondants sont détaillés en annexe.

questionnaire définitif, également réalisé sur LimeSurvey, a été diffusé par mail à l'ensemble de la communauté enseignante de l'établissement le 17/09/2019. Nous avons essayé de rédiger un message s'adressant aussi bien aux enseignants qui pouvaient être favorables aux changements pédagogiques qu'aux autres enseignants, qu'il nous semblait plus difficile de toucher¹⁶. Nous avons ainsi insisté sur le fait que cette recherche s'intéressait à tous les points de vue sur la question. En outre, dans cette perspective, nous avons aussi associé au questionnaire un tirage au sort, pour ceux qui le souhaitaient, avec un bon d'achat à gagner dans une enseigne culturelle d'une valeur de trente euros pour vingt personnes¹⁷.

Le questionnaire anonyme est resté ouvert jusqu'au 29/10/2019. Plusieurs relances ont été faites durant cette période d'ouverture du questionnaire, à la fois orales et par courrier électronique :

- Des relances par unité ;
- Des relances individuelles ;
- Une relance générale le 16/10/2019.

Au 29/10/2019, nous avons obtenu 99 réponses sur les 371 enseignants et EC de l'établissement (hors doctorants contractuels et Attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER)), soit 26,68% de taux de réponse. Sur un niveau de confiance de 95%, notre marge d'erreur est donc estimée à 8%. Le profil socio-professionnel des répondants est détaillé ci-après.

Le questionnaire définitif comprenait 25 questions réparties de la façon suivante¹⁸ :

- 12 questions portaient sur la perception de la TP dans leur environnement de travail dont :
 - o 3 questions sur leurs représentations de l'enseignement-apprentissage ;
 - o 4 questions sur leur rapport à l'expérimentation pédagogique ;
 - o 2 questions sur la perception de l'expérimentation pédagogique et des enjeux de la TP ;
 - o 1 question sur les conditions d'implication dans un projet collectif de TP ;
 - o 1 question sur l'intérêt perçu de la collaboration dans la TP ;
 - o 1 question sur la perception de l'environnement organisationnel.
- 2 questions portaient sur la répartition effective et la répartition souhaitée de leurs activités d'enseignement, de recherche et administratives, en termes de quotité de temps de travail.
- 10 questions portaient sur le profil des répondants. Ces questions étaient posées à la fin du questionnaire afin de susciter l'intérêt des répondants pour le sujet de la TP, dès les premières questions.

Le temps de réponse au questionnaire avait été estimé entre 15 et 20 minutes¹⁹.

¹⁶ L'invitation à participer à l'enquête est disponible en annexe.

¹⁷ Les répondants indiquaient leurs noms et prénoms dans un formulaire indépendant du questionnaire afin de conserver l'anonymat des réponses.

¹⁸ Le questionnaire est présenté en annexe.

¹⁹ Ce temps a été estimé à partir des réponses obtenues au questionnaire exploratoire et à partir d'un test effectué auprès de collègues non enseignants.

3.2.2. Les participants à l'enquête

Genre		Âge	Unités	Statut	Type de contrat	Ancienneté	Responsabilités exercées
45 femmes		4,5% moins de 35 ans 33% 36-45 ans 49% 46-55 ans 13% plus de 56 ans	20% IUT 20% UDG 22,2% USH 33,3% UST 2,22% USH UST 2,22% IUT UST	44,4% MCF 13,3% prof. 20% PRAG 22,2% autres	13,3% contractuelles 86,7% titulaires	13,3% 0-5 ans 20% 6-10 ans 6,7% 11-15 ans 26,7% 16-20 ans 33,3% plus de 20 ans	15,6% resp. managériales 40% resp. pédagogiques 48,9% sans resp.
53 hommes		7,5% moins de 35 ans 24,5% 36-45 ans 40% 46-55 ans 28% plus de 56 ans	15,1% IUT 9,4% UDG 17% USH 54,7% UST 3,8% USH UST	51% MCF 24,5% prof. 13,2% PRAG 11,3% autres	7,5% contractuels 92,4% titulaires	5,7% 0-5 ans 9,4% 6-10 ans 18,9% 11-15 ans 20,7% 16-20 ans 45,3% plus de 20 ans	11,3% resp. managériales 30,2% resp. pédagogiques 3,8% resp. politiques 56,6% sans resp.
1 sans réponse		36-45 ans	100% IUT	100% MCF	100% titulaire	100% entre 16 et 20 ans	100% sans resp.
Répartition totale sur les 99 répondants	45% femmes (soit 31%) ¹ 53% hommes (soit 23%) 1% sans réponse	6% de moins de 35 ans (soit 35%) 29% entre 36 et 45 ans (soit 32%) 44% entre 46 et 55 ans (soit 25%) 21% de plus de 56 ans (soit 23%)	18% IUT (soit 23%) 14% UDG (soit 33%) 21% USH (soit 27%) 47% UST (soit 33%)	48% MCF (soit 29%) 19% Prof. (soit 29%) 16% PRAG (soit 33%) 17% autres	10% contractuels (soit 23%) 90% titulaires (soit 27%)	9% entre 0 et 5 ans 14% entre 6 et 10 ans 13% entre 11 et 15 ans 24% entre 16 et 20 ans 40% de plus de 20 ans	13% resp. managériales 34% resp. pédagogiques 2% resp. politiques 0% resp. syndicales 46% sans resp.

Tableau 1 - Répartition des profils des répondants à l'enquête

¹ Proportion calculée à partir des effectifs de la population enseignante de l'établissement appartenant à chaque catégorie.

Les **femmes** sont proportionnellement **plus représentées** dans l'enquête que les hommes. L'échantillon de femmes qui a répondu à l'enquête présente des statuts plus précaires que l'échantillon d'hommes car il compte plus de contractuelles. Elles sont globalement plus jeunes, et ont moins d'ancienneté dans leur profession d'enseignantes universitaires. La proportion de professeurs est plus élevée chez les hommes que chez les femmes et celle des PRAG est plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Les femmes sont en outre **davantage en responsabilités pédagogiques et managériales**. Cela pourrait être corrélé à la proportion plus importante de PRAG qu'elles représentent puisque les répondants ayant ce statut montrent qu'ils ont davantage ce type de responsabilités.

En ce qui concerne les catégories d'âge, les deux tranches d'âges les plus représentées dans l'enquête sont les enseignants qui ont entre 46 et 55 ans puis entre 36 et 45 ans. Les répondants de moins de 35 ans sont majoritairement des hommes. Ils ont un statut plus précaire puisqu'ils ont majoritairement un statut « autre » et sont majoritairement des personnels contractuels. Étant plus jeunes, ils ont aussi moins d'ancienneté dans la profession (majoritairement entre 0 et 5 ans). Les répondants entre 36 et 45 ans ont majoritairement une ancienneté entre 16 et 20 ans alors qu'elle est de plus de 20 ans pour les répondants entre 46 et 55 ans et les plus de 56 ans. Il y aurait donc **corrélation**, pour notre échantillon, **entre l'âge et l'ancienneté dans la profession**.

Concernant les statuts, **la catégorie la plus représentée dans l'enquête est celle des PRAG**. Les professeurs et les MCF sont représentés de façon équivalente (près d'un tiers). Les différents statuts se répartissent de façon diverse selon les unités¹. Ainsi, les répondants MCF et les professeurs proviennent majoritairement de l'UST alors que les PRAG proviennent majoritairement de l'IUT et les statuts « autres » de l'USH. Nous pouvons donc supposer que dans notre échantillon, il y a davantage de statuts précaires au sein de cette dernière unité, puisque la moitié des statuts « autres » sont des personnels contractuels alors que sur tous les autres statuts, ils ne sont qu'une petite minorité à être contractuels.

Les titulaires sont légèrement plus représentés dans l'enquête que les contractuels. Les personnels contractuels se répartissent sur trois unités : l'UDG (3), l'USH (3) et l'UST (4). Proportionnellement, les contractuels de l'IUT et de l'USH ont donc moins répondu au questionnaire que ceux de l'UDG et de l'UST. Les **contractuels** ont une moyenne d'âge moins élevée que les autres statuts (moins de 46 ans) et donc une ancienneté moins élevée également (entre 0 et 5 ans). Ils sont majoritairement **sans responsabilités pédagogiques, managériales ou politiques**, ce qui peut s'expliquer par leur ancienneté peu élevée et par le fait de ne pas avoir de stabilité sur leur poste (ils pourraient donc moins se voir confier de responsabilités).

Les unités les plus représentées sont proportionnellement l'UDG et l'UST. L'IUT est sous-représenté par rapport aux autres unités. L'USH apparaît comme ayant une moyenne d'âge plus élevée. Vient ensuite l'UDG (71,43% ayant plus de 45 ans), l'UST (environ 60% ont plus de 45 ans) et l'IUT (la majorité ayant entre 36 et 55 ans). La plupart des répondants de l'UST et de l'IUT n'ont pas de responsabilités telles que celles qui étaient proposées dans l'enquête alors que ceux de l'UDG et de l'USH ont pour la plupart des responsabilités pédagogiques. Est-ce parce que la population de ces unités est amenée à avoir davantage de

¹ L'analyse détaillée des profils des répondants est disponible en annexe.

responsabilités de ce type ? Est-ce parce que ceux qui ont souhaité répondre à l'enquête dans ces unités sont ceux qui sont davantage impliqués sur l'enseignement ?

Pour ce qui concerne les responsabilités exercées qui étaient proposées, une légère majorité des répondants ne sont pas concernés, mais il est probable qu'ils exercent d'autres responsabilités que celles qui étaient proposées (par exemple, ils pourraient être en responsabilité d'Unités d'Enseignement (UE)). Nous constatons une faible participation des membres de la présidence (deux répondants seulement sur quatorze personnes concernées). D'autre part, aucun répondant n'a de responsabilités syndicales.

3.3. Le recueil de données effectué à travers les entretiens semi-directifs

Nous présentons ici les objectifs et les méthodes d'élaboration générales des entretiens, avant de présenter plus précisément les objectifs et les profils des participants d'abord pour les entretiens effectués auprès des enseignants AMI, puis pour ceux des autres personnels enseignants et enfin pour ceux des membres de la gouvernance.

3.3.1. Les objectifs et les méthodes d'élaboration générales des entretiens

Les guides d'entretiens ont été construits à partir de l'analyse des résultats de l'enquête. Il s'agissait d'approfondir et/ou de compléter les questionnements émanant de nos hypothèses de recherche. Ces entretiens devaient nous permettre de **comprendre plus précisément comment s'opère le processus de TP**, en croisant les perceptions et l'expérience qu'en font les acteurs. Nous avons retenu la méthode de l'entretien individuel car il nous semblait être le plus adapté à l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements (Sauvayre, 2013, p. 7). Il permet en effet d'explorer des hypothèses tout en laissant la place à l'émergence de données non attendues.

Les **entretiens** étaient **semi-directifs**. Selon Berthier, « l'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Sauvayre, 2013, p. 9). L'entretien semi-directif est, en effet, dans son esprit, un entretien non directif (Abric, 2019, p. 51). Il suppose donc une **posture empathique** de la chercheuse. À la différence d'un entretien non directif, il est ponctué d'introductions directives des thèmes dont l'exploration n'est ensuite pas directive. Il implique donc l'instauration d'un climat d'écoute, de neutralité bienveillante, d'authenticité et d'empathie (ibid., p. 43). Ainsi, nos guides d'entretiens s'organisaient autour d'une liste de thèmes à traiter que nous avons introduits avec des questions qui se voulaient suffisamment larges pour laisser libre cours à leur interprétation. De plus, nous n'avons pas posé ces questions dans l'ordre dans lequel elles étaient organisées dans le guide mais nous avons essayé, autant que possible, de poser nos questions et de les formuler à partir du discours de chaque personne enquêtée.

Nos entretiens ont toutefois été plus ou moins directifs selon les objectifs que nous visions et les individus interrogés. Ainsi, les entretiens auprès des enseignants AMI devaient être moins directifs que pour les autres enquêtés car nous souhaitions laisser la plus grande liberté possible à l'expression de l'expérience des acteurs engagés dans un processus de transformation de leurs pratiques. Il était aussi plus aisé de solliciter ces enseignants pour des entretiens plus longs (entre une heure et demie et deux heures). Cependant, une grande partie

de la conduite de ces entretiens s'est déroulée à la suite de la mise en place de la continuité pédagogique à l'université, dans le cadre de la crise sanitaire de 2020. Les personnels enseignants ont disposé alors de moins de temps. Nous avons donc été relativement plus directive² pour ne pas dépasser une heure d'entretien avec ces enseignants. L'analyse des premiers résultats nous a permis en outre de pouvoir être plus directive dans ces entretiens. Quant aux entretiens avec les membres de la gouvernance, nous avons dû limiter la durée des entretiens (entre trente minutes et une heure) du fait de leur faible disponibilité, ce qui nous a amenée à choisir d'être plus directive également.

Nous avons dû être attentive, dans la conduite des entretiens, quant à notre positionnement double, de praticienne et de chercheuse. En effet, les personnes enquêtées nous identifiaient avant tout, du fait de la relation professionnelle qui nous lie, comme un personnel dédié à l'accompagnement pédagogique. En introduction de l'entretien, nous avons donc bien précisé que nous adoptions une position de chercheuse et que nous visions à être la plus neutre possible pour recueillir leurs perceptions. Lorsqu'ils sollicitaient notre avis, nous différions notre réponse à l'issue de l'entretien.

Nous avons choisi de répartir les entretiens dans le temps (cf. Figure 1 - Déroulement du recueil des données, p. 130) afin de nous appuyer sur l'analyse en cours des résultats pour ajuster les guides d'entretien. Cette alternance dans le temps de la collecte des données et de leur analyse, qualifiée d'**analyse séquentielle**, permet en effet « d'éviter la surcharge analytique créée par la linéarité des opérations, tout en augmentant considérablement, du même coup, la validité de l'analyse » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 81). Il s'agit d'orienter la collecte en fonction de l'analyse en émergence, et en retour de procéder progressivement à une analyse en prise constante avec le terrain. Ainsi, l'analyse des six premiers entretiens avec les enseignants AMI nous a permis d'ajuster le guide d'entretien pour les autres enseignants de l'établissement. En outre, les guides ont été ajustés à la suite des premiers entretiens effectués auprès de chaque catégorie d'acteur.

Tous les entretiens ont fait l'objet d'un **enregistrement audio** pour lequel nous avons recueilli l'accord des personnes enquêtées en amont, par l'envoi par mail d'un formulaire de consentement³ qui présentait le cadre de l'entretien. D'autre part, nous avons laissé le choix à la personne enquêtée du lieu de l'entretien. Toutes les demandes d'entretien ont été effectuées par l'envoi de mails individuels aux enquêtés. Les entretiens menés après le début du confinement lié à la crise sanitaire de 2020 ont pour la plupart été réalisés en webconférence, via l'outil Teams de Microsoft. Il est important de noter que le contexte très particulier dans lequel nous étions alors nous a conduite à articuler nos questions sur l'évolution des pratiques à l'expérience que faisaient les personnels enseignants de la mise en œuvre de la **continuité pédagogique** et qui constituait un bouleversement de leurs pratiques. L'intégration de cet événement dans le recueil des données a apporté selon nous un éclairage pertinent à notre problématique, dans la mesure où il est probablement venu faire émerger des tensions qui étaient jusque-là latentes.

Au total, nous avons conduit trente-quatre entretiens qui se sont répartis de la façon suivante :

² Nous avons en effet davantage suivi notre guide d'entretien mais il ne s'agissait pas pour autant d'un questionnaire puisque nous avons cherché à maintenir un dialogue avec les enquêtés, en essayant de nous appuyer sur leurs propos.

³ Ce formulaire est disponible en annexe.

Nb d'entretiens réalisés	Période des entretiens	Durée des entretiens	Lieux des entretiens
Entretiens des enseignants AMI			
6	Entre le 24/09/2019 et le 21/11/2019	Entre 1h30 et 2h	Bureau de la doctorante
4	Entre 11/06/2020 et le 26/06/2020 <i>Période de continuité pédagogique</i>	1h	Webconférence
Entretiens des représentants de la gouvernance			
9	Entre le 30/01/2020 et 12/02/2020 <i>Période de pré-élections</i>	Entre 30 minutes et 1h	Bureau de l'enquête (3), salle de réunion (2), bureau de la doctorante au sein du SUP (4)
Entretiens des enseignants s'étant retirés des projets AMI			
3	Entre le 18/06/2020 et le 01/07/2020 <i>Période de continuité pédagogique</i>	Entre 45 minutes et 1h	Webconférence
Entretiens des autres enseignants			
12	Entre le 18/06/2020 et le 16/07/2020 <i>Période de continuité pédagogique</i>	Entre 50 minutes et 1h15	Webconférence (10), café (1), bureau de l'enquête (1)

Tableau 2 - Organisation des entretiens

3.3.2. Les entretiens des enseignants AMI

3.3.2.1. Les objectifs des entretiens

Les entretiens des enseignants AMI visaient à saisir l'expérience vécue des personnels enseignants qui prenaient part à un projet collectif de TP. Il s'agissait de comprendre ce vécu et leurs perceptions afin de saisir dans toute sa complexité le processus de TP. Ces entretiens devaient ainsi permettre d'apporter des éléments de réponse à l'ensemble de nos hypothèses de recherche. De plus, seuls ces entretiens pouvaient permettre de répondre à la sous-hypothèse 2.1. portant sur la place du collectif de travail dans le processus de TP. Afin de répondre à ces objectifs, l'entretien s'est organisé en trois grands thèmes qui portent sur la compréhension⁴ :

- De l'implication initiale dans un projet de TP collectif ;
- De l'engagement au sein d'un collectif de travail tel qu'il est vécu par les acteurs ;
- Du processus de changement tel qu'il est vécu et projeté par les acteurs.

⁴ Le guide d'entretien est disponible en annexe.

Cette compréhension a été complétée par une partie des entretiens menés auprès des enseignants qui avaient choisi de participer aux projets AMI mais qui s'étaient retirés assez tôt de ces équipes. Il s'agissait en effet de les interroger sur⁵ :

- Les raisons de leur implication initiale dans le projet ;
- Leur expérience des quelques sessions de travail avec les CP, auxquelles ils avaient participé, pour saisir les éventuelles divergences avec les collègues qui avaient poursuivi, dans la perspective de comprendre notamment leur retrait des équipes-projets.

3.3.2.2. Le profil des enseignants AMI enquêtés

L'ensemble des enseignants qui ont été impliqués, durant deux ans, dans le projet AMI, ont été interrogés. Ces enseignants proviennent tous de l'UST. Le tableau suivant présente succinctement leur profil :

Équipes AMI	Genres	Statuts	Ancienneté d'enseignement dans le supérieur	Total
Equipe A : EAMI1, EAMI2, EAMI3, EAMI4, EAMI5, EAMI6, EAMI7	3 hommes, 4 femmes	6 MCF, 1 PRAG	6-10 ans, 11-15 ans (2), 16-20 ans (2), plus de 20 ans (2)	7
Equipe B : EAMI8, EAMI9, EAMI10	3 hommes	2 professeurs, 1 PRAG	11-15 ans (2), plus de 20 ans	3

Tableau 3 - Présentation des profils des enquêtés AMI

3.3.3. Les entretiens des autres personnels enseignants

3.3.3.1. Les objectifs des entretiens

Les entretiens des autres personnels enseignants visaient à saisir leurs perceptions de l'établissement quant à l'évolution de leurs pratiques d'enseignement et quant aux évolutions pédagogiques attendues dans l'institution. Il s'agissait de comprendre le processus qui sous-tend ces évolutions, à partir de ce qu'ils en perçoivent et de ce qu'ils perçoivent de leur environnement professionnel. Pour cela, notre entretien s'est organisé en trois grands thèmes qui portent sur la compréhension⁶ :

- Du rapport aux évolutions pédagogiques, qu'elles soient volontaires ou imposées (dans le contexte particulier de la crise sanitaire de 2020) ;
- Du pouvoir d'agir relatif à la mise en œuvre des évolutions pédagogiques, tel qu'il est perçu par les acteurs ;
- De la perception des acteurs des évolutions attendues par l'établissement.

⁵ Idem

⁶ Le guide d'entretien est disponible en annexe.

3.3.3.2. L'échantillon des autres enseignants enquêtés

L'échantillon que nous avons élaboré est non-probabiliste. Nous avons procédé essentiellement par choix raisonné (Dufour & Larivière, 2012), en essayant d'avoir une représentativité de genres, de statuts et d'unités de rattachement. Nous avons également cherché à interroger des collègues enseignants peu connus du SUP, pour que notre échantillon ne soit pas constitué uniquement d'enseignants qui avaient l'habitude de collaborer avec le service.

Dans le questionnaire qui avait été diffusé à l'ensemble de la communauté enseignante de l'établissement, nous avons demandé aux répondants d'indiquer s'ils souhaitaient participer aux entretiens. Vingt-six enseignants (autres que les enseignants AMI) avaient ainsi répondu positivement en indiquant leurs noms et prénoms dans un formulaire indépendant du questionnaire afin de garantir l'anonymat de leurs réponses. Nous avons donc d'abord sélectionné des enseignants à partir de cette liste. Toutefois, une partie d'entre eux n'a pas répondu à notre sollicitation. Certains d'entre eux nous ont indiqué que le contexte sanitaire ne leur permettait plus de pouvoir répondre favorablement à notre demande. Il est donc possible que ceux n'ayant pas répondu se soient trouvés dans les mêmes difficultés. D'autres enseignants ont alors été sollicités selon les mêmes critères de représentativité mentionnés ci-dessus. Le tableau suivant présente les profils des quinze enseignants enquêtés⁷ (codes retenus⁸ : ESGT1, ESGT2, ESGT3, ESGT4, ESGT5, ESGT6, ESGT7, ESGT8, ESGT9, ESGT10, ESGT11, ESGT11, ESGT12, ESGT13, ESGT14, ESGT15) :

Unité	Nb de répondants	Genres	Statuts	Ancienneté
IUT	3	2 hommes, 1 femme	1 enseignant contractuel, 2 MCF	0-5 ans, 16-20 ans (2)
UDG	3	2 hommes, 1 femme	3 MCF	6-10 ans, plus de 20 ans (2)
USH	1	1 femme	1 MCF	16-20 ans
UST	7	4 hommes, 3 femmes	2 professeurs, 5 MCF	6-10 ans, 11-15 ans, 16-20 ans (2), plus de 20 ans (3)
Enseignement transversal	1	1 femme	1 enseignante titulaire	Plus de 20 ans
Total	15	8 hommes, 7 femmes	2 professeurs, 11 MCF, 1 enseignant contractuel, 1 enseignant titulaire	1 de 0-5 ans, 2 de 6-10 ans, 1 de 11-15 ans, 5 de 16-20 ans, 6 de plus de 20 ans

Tableau 4 - Présentation des profils des autres enseignants enquêtés

⁷ Nous avons inclus dans ces enquêtés, les collègues qui s'étaient retirés des équipes AMI.

⁸ Les codes indiqués ne suivent pas l'ordre du tableau pour respecter l'anonymat des personnes.

3.3.4. Les entretiens des membres de la gouvernance

Les entretiens des membres de la gouvernance ont été réalisés entre fin janvier et mi-février 2020, ce qui correspondait à la fin de leur mandature. En effet, les élections devaient se dérouler mi-mars⁹. Ainsi, les membres de la gouvernance qui se représentaient se trouvaient, au moment des entretiens, en période de campagne pré-électorale, ce qui pouvait les amener à avoir un discours soucieux d'être au plus proche de leur interlocuteur. Ceux qui ne se représentaient pas étaient probablement, pour leur part, plus « libérés » pour s'exprimer sur le sujet, voire pouvaient être en posture de distanciation quant au bilan de leur mandature. Certains d'entre eux se sont d'ailleurs davantage exprimé en tant qu'enseignants qu'en tant que représentants de la gouvernance. Il est donc important de noter que les propos des membres de la gouvernance ont pu être influencés par la période particulière à laquelle se sont déroulés les entretiens.

3.3.4.1. Les objectifs des entretiens

Les entretiens des membres de la gouvernance visaient à saisir leurs perceptions quant à la TP attendue dans l'institution et quant à l'accompagnement de cette transformation. Pour cela, l'entretien cherchait à comprendre¹⁰ :

- Leur vision du système d'ES en France et de ses évolutions ;
- Leur vision du rôle des institutions d'ES en lien avec ces évolutions ;
- Leur vision du projet de TP de l'établissement et le sens qu'ils lui donnent ;
- Leur vision de l'attitude des acteurs de l'établissement quant au projet de TP ;
- Leur vision de l'accompagnement des acteurs dans le projet de TP et la perception de leur rôle dans cet accompagnement.

3.3.4.2. L'échantillon des membres de la gouvernance enquêtés

Nous avons sollicité pour nos entretiens les membres de la présidence les plus concernés par le projet de TP de l'établissement, ainsi que les responsables des quatre unités de l'institution. Ces personnes ont répondu favorablement à notre demande. Seul le responsable d'une unité a préféré que nous interroguions son adjointe à la formation qui a accepté de répondre à notre demande. Ainsi, ont participé aux entretiens cinq membres de l'équipe présidentielle (représentation étudiante comprise) et quatre responsables d'unité. Les codes retenus pour ces participants aux entretiens sont les suivants : GV1, GV2, GV3, GV4, GV5, GV6, GV7, GV8, GV9.

⁹ Elles ont finalement été reportées à janvier 2021, en raison de la crise sanitaire de 2020.

¹⁰ Le guide d'entretien est disponible en annexe.

4. L'éthique du traitement des données

Pour protéger l'anonymat des participants à la recherche et la confidentialité des données, l'identité de l'établissement faisant l'objet de cette recherche n'est pas révélée. Nous n'en présentons que les caractéristiques essentielles qui permettent de saisir le contexte de la recherche. En outre, l'enquête était paramétrée sur LimeSurvey de manière à garantir l'anonymat des répondants, et pour les entretiens, nous avons utilisé des codes qui ne permettent pas d'identifier les enquêtés.

En ce qui concerne les entretiens, un formulaire de consentement a été soumis à l'ensemble des enquêtés afin de les informer du cadre de la recherche et d'obtenir leur accord pour l'enregistrement audio de l'entretien et le traitement scientifique des données recueillies, dans le respect du Règlement Général sur la Protection des Données (en vigueur depuis le 25 mai 2018) et de la Loi « Informatique et Libertés » du 6 janvier 1978 modifiée en 2004. En situation d'entretien, nous nous sommes assurée oralement, avant de lancer l'enregistrement, que les personnes enquêtées étaient toujours d'accord pour cet enregistrement et les avons informées également de leur droit de mettre fin à l'entretien à tout moment.

5. Les méthodes d'analyse des données

L'analyse des données s'est déroulée en cinq grandes étapes que nous explicitons dans les parties suivantes :

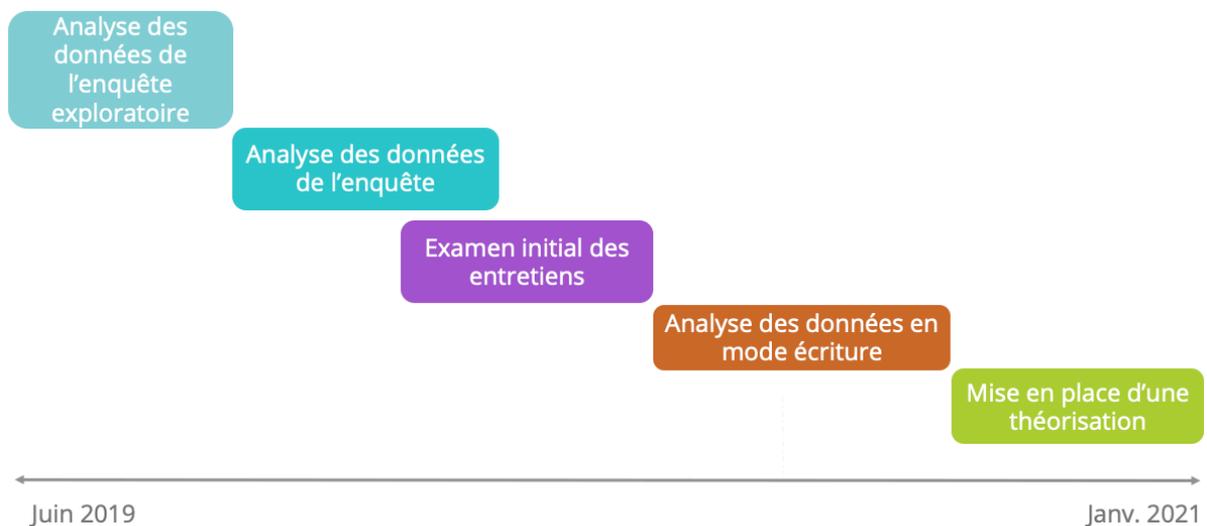


Figure 2 - Étapes de l'analyse des données

5.1. L'analyse de l'enquête par questionnaire

À partir du questionnaire LimeSurvey, nous avons d'abord extrait les statistiques proposées par le logiciel afin d'identifier les grandes tendances. Nous avons ensuite exporté les données recueillies au format Excel pour pouvoir procéder à des analyses quantitatives plus fines, notamment en termes de convergence et de divergence, dans les réponses des enseignants. Nous avons ainsi réalisé une analyse comparative selon les profils des répondants, en utilisant les tableaux croisés dynamiques d'Excel. Il s'agissait en effet de voir dans quelle mesure **les convergences et les divergences** identifiées étaient liées à des variables de profil, qu'elles soient socio-démographiques ou socio-professionnelles. Le nombre de variables et de questions étant important, nous avons réalisé une synthèse, sous forme de tableau Excel, du croisement de ces données afin d'avoir une vue d'ensemble plus claire des incidences effectives¹¹. Lorsque cela nous semblait pertinent, nous avons également procédé à un croisement des résultats entre plusieurs questions.

À la suite de ces analyses quantitatives, nous avons procédé à une **analyse interprétative** des résultats, dans une approche abductive. Cette analyse nous a conduite en particulier à identifier ce qui semblait apparaître comme des dualités et des contradictions, et qui n'étaient jusque-là pas au centre de nos questionnements. Nous avons également cherché à identifier des profils spécifiques d'enseignants en termes de positionnement quant à la TP, en regroupant certaines données. Toutefois, nos analyses ne permettent pas d'identifier des profils catégorisables. Elles mettent plutôt l'accent sur la diversité des perceptions qui seraient influencées par une multitude de variables. Enfin, les vingt-quatre commentaires libres ont fait l'objet de différentes approches d'**analyse de contenus**, notamment thématique et sémantique. Bien que ces commentaires ne soient pas représentatifs de l'ensemble de l'échantillon, ils semblent mettre en évidence certains comportements types face à la TP qui seront présentés dans la partie de cette étude consacrée aux résultats.

5.2. L'analyse des entretiens semi-directifs

La présentation de l'analyse des entretiens comporte trois parties qui correspondent aux étapes suivies dans la construction de cette analyse. La première concerne l'examen phénoménologique initial des données, la seconde concerne le travail d'analyse réflexive en mode écriture et la troisième la mise en place de la théorisation qui a suivi les deux premières étapes.

5.2.1. L'examen phénoménologique initial des données

Les enregistrements audio des entretiens ont été soumis à un prestataire externe pour être transcrits¹². Il s'agit de **transcriptions par verbatim** dont nous avons contrôlé l'exactitude dans les quinze jours qui ont suivi la réception de la transcription. Nous avons procédé ensuite à un **examen phénoménologique initial** à partir de la transcription, entretien par entretien. Un tel examen consiste à procéder à plusieurs lectures et relectures des entretiens pour saisir les expériences et événements qui se présentent (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 145). Puis il consiste à une phase d'annotations à partir de questions simples interrogeant ce qui est

¹¹ Le tableau synthétique est disponible en annexe.

¹² Notre thèse étant intégrée à un PIA NCU, nous avons en effet obtenu un budget sur ce projet pour la transcription des enregistrements audio.

exprimé et mis en avant et interrogeant le vécu explicité à travers le discours. Il s'agit de synthétiser le contenu à l'aide d'énoncés appropriés qui peuvent être tirés directement du témoignage ou qui peuvent faire l'objet d'une reformulation authentique. Ces énoncés ne constituent pas un système de classement mais correspondent à un premier niveau d'analyse, à partir desquels le chercheur peut se référer sans avoir à relire l'intégralité de l'entretien. Lors de cette étape, nous nous sommes inscrite dans une approche *ad hoc* qui consistait à comprendre de l'intérieur la parole des individus, en essayant de laisser autant que possible de côté nos *a priori* (Bardin, 1997, p. 97). Nous avons ainsi cherché à saisir le sens du point de vue de l'individu, à partir de ce qu'il dit mais aussi de ce qu'il ne dit pas, ou de ce qu'il dit sans le dire (ibid.).

Cette phase d'annotations a été réalisée avec le logiciel NVivo (version 12 Plus pour Windows), ce qui nous a permis de regrouper ces énoncés au sein de grandes catégories, pour faciliter l'analyse qui devait suivre. Ces catégories étaient suffisamment larges pour ne pas enfermer les discours dans un cadre préconçu et surtout ces catégories pouvaient évoluer au fur et à mesure de l'élaboration des énoncés. En effet, pour l'analyse des deux premiers entretiens réalisés avec des enseignants AMI, nous avons élaboré des catégories très précises et avons vite réalisé que ces catégories permettaient peu de nous inscrire dans une approche abductive car trop enfermantes. Cela nous a donc conduite à simplifier ces catégories pour la suite des entretiens des enseignants AMI. Les catégories encore nombreuses ont à nouveau été simplifiées pour l'analyse des entretiens avec les membres de la gouvernance, passant de vingt-huit à seulement dix catégories¹³. À l'issue de l'élaboration de ces énoncés, nous avons pu extraire de NVivo les listes d'énoncés entretien par entretien pour une compréhension de ce qui ressortait de chacun d'eux. Toutefois, il manquait la compréhension des liens entre les énoncés pour saisir les dynamiques intra-individuelles.

Paillé et Mucchielli (2012) suggèrent de procéder à une troisième étape qui consiste à reconstituer les témoignages sous la forme de récits phénoménologiques. Il s'agit alors de « lier par un récit les éléments les plus phénoménologiquement probants de l'entretien » pour reconstituer la perspective de l'acteur (ibid., p. 148). Cette étape suppose de laisser de côté certains éléments pour ne conserver que ceux qui sont significatifs par rapport à la problématique de recherche. Pour notre part, nous n'avons pas procédé à cette étape de reconstitution par l'écriture de récits phénoménologiques mais avons procédé à **l'élaboration de cartes mentales**, à l'aide du logiciel CMap Tools (version 6.0.0.4), pour tenter de rendre compte de la logique interne à chaque individu, tout en ayant un matériel plus facilement exploitable dans la confrontation des entretiens. En effet, grâce à des codes couleurs, il était alors plus facile de saisir les convergences et les divergences entre ces différents entretiens. Ainsi, nous avons pu, à partir des cartes individuelles des enseignants AMI, construire une méta-carte qui nous a permis de mettre en exergue les convergences qui émanaient de ce groupe d'enquêtés¹⁴. En outre, ces cartes mentales nous ont conduite à un deuxième niveau d'analyse qui consistait à identifier la nature des liens entre les énoncés préalablement formulés. Cela nous a permis de mettre au jour les dualités, les tensions et les contradictions

¹³ L'évolution des catégories est présentée en annexe.

¹⁴ Un extrait de cette carte est disponible en annexe.

inhérentes à l'expérience des acteurs¹⁵. Cette étape de reconstitution n'a pas été réalisée pour l'analyse des entretiens des autres enseignants car notre analyse arrivait alors à saturation.

5.2.2. L'analyse des données en mode écriture

Une fois l'examen phénoménologique initial des données réalisé, nous avons procédé à une **analyse en mode écriture** qui consiste en « un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude » (Paillé & Mucchielli, 2012, pp. 183-184). Ce mode d'analyse serait particulièrement adapté à l'enquête anthropo-sociologique que constitue notre étude et à une compréhension des phénomènes humains, tels qu'un processus de transformation de pratiques sociales. Nous considérons de plus l'écriture comme un outil précieux de réflexion et en référence à Paillé et Mucchielli, comme « un acte créateur » :

Le regard analytique ou interprétatif prend en effet forme dans l'écriture, tant au niveau des mots que des liens entre les mots, les propositions et les portions de texte, qui reportent une partie de la structuration du sens qui a lieu à propos des phénomènes à l'étude. [...] Par elle, le sens tout à la fois se dépose et s'expose. L'écriture permet plus que tout autre moyen de faire émerger directement le sens. (Ibid., pp. 187-188)

Selon ces auteurs, l'écriture est un outil d'analyse puissant car il permet au chercheur de s'affranchir des contraintes liées aux méthodes fondées sur le repérage et la classification qui ont tendance à enfermer l'analyse dans un cadre épistémologique d'orientation techniciste. **L'écriture offre un espace créateur** dans lequel l'expression peut être spontanée et contribue ainsi à une analyse plus vivante. En outre, **elle permet d'appréhender la complexité** des situations et des événements car elle autorise le chercheur à « emprunter des voies d'interprétations incertaines » (ibid., p. 188), conforme, selon nous, à une approche abductive. Sa forme ouverte lui permet de plus « d'être fidèle à la continuité de l'action ou de la réflexion, au temps à l'intérieur duquel s'inscrit l'événement, au tissage et au métissage de la toile de fond de la réalité » (ibid.).

L'analyse en mode écriture constitue une méthode singulière par rapport à l'ensemble des autres méthodes qui peuvent être mises en œuvre dans l'analyse qualitative car son opérationnalisation ne peut être présentée *a priori* (tel que cela se fait par exemple à travers l'élaboration d'un arbre thématique ou de catégories conceptualisantes) mais seulement *a posteriori*. En effet, selon Paillé et Mucchielli (2012), elle repose sur l'idée qu'aucun moyen technique n'est nécessaire à une construction de sens rigoureuse. Cette méthode pourrait alors apparaître comme moins valide que les analyses plus systématiques de codification et de classification. Or les auteurs estiment qu'elle est autant valide que les autres méthodes, si nous considérons ses qualités intrinsèques qui en fondent l'efficacité :

- Elle permet plus facilement de prendre de la hauteur quant au matériau de recherche car elle ne soumet pas le chercheur aux contraintes des codifications (ibid., p. 190).
- Elle est dynamique car elle est « un mode d'expression dynamique de la pensée et de sa communication » et permet donc de « dépasser le statisme des descriptions ou des catégorisations isolées » (ibid.).
- Elle est propice à la construction du sens, celle-ci étant inhérente à sa logique même.

¹⁵ Des extraits de ces cartes mentales sont disponibles en annexe.

- Elle favorise le développement de la pensée : « c'est en écrivant que l'on pense, c'est en pensant que l'on analyse, c'est en écrivant que l'on analyse » (ibid.).
- Elle est particulièrement bien adaptée à un travail indiciel à l'œuvre dans une enquête de terrain puisque celle-ci « procède en partie d'un travail par indices, c'est-à-dire à partir de traces qu'il faut suivre et/ou de signes auxquels il faut être sensible en vue de la progression vers une compréhension intuitionnée puis validée plutôt que postulée et vérifiée » (ibid., p. 191).

Paillé et Mucchielli (2012) proposent d'appréhender le travail d'écriture à travers l'étape de **transposition** qui suit la transcription des entretiens, et qui consiste en des annotations du corpus et des tentatives de mise en sens. Ils décomposent cette étape de transposition en trois opérations principales : l'appropriation, la déconstruction et la reconstruction. **L'appropriation** désigne « l'ensemble des processus comprenant l'examen des données, l'articulation de ces données entre elles ou en rapport avec des référents interprétatifs, de manière à parvenir à un horizon de compréhension » (ibid., p. 186). Elle correspond à l'examen phénoménologique initial des données que nous avons déjà présenté, dans la mesure où elle vise une compréhension du matériau analysé, à la différence que cette appropriation se veut sélective en fonction de la problématique de la recherche. Pour notre part, cette appropriation sélective a été réalisée à la suite de l'examen initial, d'une part lors de l'élaboration des cartes mentales et d'autre part, lors de la mise en commun des données issues de l'ensemble des entretiens.

S'ensuit une phase de **déconstruction** où les informations les plus significatives sont retenues, en dehors de leurs contextes d'origine, en fonction de l'orientation de la recherche. Un texte s'élabore ainsi à partir de ces informations sorties momentanément de leur contexte pour mettre en rapport l'expérience d'un individu avec celle d'autres individus, « dans le but de dégager l'essence générale de cette expérience, plutôt que de rapporter cette expérience singulière à une histoire singulière » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 187). La **reconstruction** permet ensuite de recontextualiser le phénomène à travers un travail d'assemblage qui se fait sous des formes diverses (typologie, regroupements et recoupements thématiques, modélisations) pour parvenir à une théorisation.

Paillé et Mucchielli (2012) explicitent le processus de l'écriture analytique à partir de quatre étapes :

- Les réponses à un questionnement
- La production des constats
- Les tentatives d'interprétations
- La recherche de récurrences

Comme les autres méthodes d'analyse qualitative, l'écriture analytique consiste en premier lieu à répondre à une question simple mais exigeante : « Qu'y a-t-il à décrire, rapporter, constater, mettre en avant, articuler relativement au matériau à l'étude ? » (ibid., p. 191). Plusieurs **lectures attentives** du matériau sont alors nécessaires avant de s'engager dans une interprétation du sens et pour parvenir à formuler une analyse satisfaisante et valide. Dans le cadre de cette étude, ces lectures ont été effectuées à partir des matériaux issus de l'examen initial des entretiens (à savoir les cartes mentales et les listes d'énoncés par entretien extraites de NVivo). Lorsque le chercheur s'est bien imprégné du matériau et que la compréhension émerge, il peut procéder à la **production de constats**. Ces constats peuvent

être de différentes natures : dubitatifs, hypothétiques, interrogatifs, etc. Pour ce qui nous concerne, les constats se nourrissent de l'examen initial des données et de l'analyse de l'enquête mais aussi des notes prises à la suite des entretiens réalisés.

À partir de la production de ces constats, émergent des **notes analytiques** en lien avec les hypothèses ancrées dans ces constats. Plusieurs séries de notes analytiques et de textes ont été nécessaires pour parvenir à une compréhension du phénomène. L'analyse a donc progressé « à mesure de l'écriture, de la réécriture et de l'accumulation, d'abord de constats, puis, de plus en plus, de notes et textes plus longs » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 192). Paillé et Mucchielli précisent en effet que les constats et les notes analytiques se multiplient et évoluent au cours de l'analyse :

Ils représentent autant d'essais de sens dans une optique où l'analyse, l'interprétation ou la théorisation sont considérées comme s'édifiant lentement et progressivement au fil de la consolidation empirique et du travail herméneutique. L'écriture est ici tentative d'interprétation, de mise en relation ou d'explication. Elle se pose comme discours signifiant par rapport à une volonté de faire surgir le sens, de donner à voir ce qui peut être vu, de débusquer le non-dit ou l'implicite, de rapprocher ou d'opposer des logiques, de retracer des lignes de force. (Ibid., p. 195)

Les constats sont intégrés à un texte suivi qui les détaille et les explicite, donnant lieu progressivement à un **compte-rendu analytique**. Ainsi que le soulignent les auteurs, dans ce travail d'analyse en mode écriture, « c'est le texte, et non les constats, qui constitue l'"unité" de sens » (ibid.). Le sens ne peut en effet émerger des seuls constats qui conduiraient à l'identification de variables ou de facteurs, mais du texte lui-même qui est « l'expérience par excellence de l'articulation de la pensée » (ibid., pp. 195-196).

Les notes analytiques au départ isolées font rapidement l'objet de rapprochements et de recoupements qui donnent lieu à une convergence de l'analyse par laquelle s'élabore un nouveau texte qui reprend ces éléments dans une perspective d'ensemble. Cet amalgame des éléments pertinents est intégré à son tour dans un **récit** encore plus englobant, et ainsi de suite, dans un mouvement allant du singulier au général (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 196), jusqu'à la construction d'une interprétation finale qui met en cohérence l'ensemble des éléments. Le récit d'ensemble constitue une analyse qualitative, « c'est-à-dire une proposition de compréhension de phénomènes, faite à un lecteur » (ibid.).

5.2.3. La mise en place d'une théorisation

La dernière étape de notre analyse a consisté à mettre en place une **théorisation**. Celle-ci relève de processus relativement complexes qui supposent un travail initial de « mise en relation des entités conceptuelles d'une enquête » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 375). L'écriture analytique nous a permis de mettre en relation des entités conceptuelles, c'est-à-dire de créer du lien entre ces éléments à partir du discours de l'enquêté, à partir d'un essai de sens de notre part et à partir de la mobilisation de référents théoriques. Dans la recherche en sciences humaines et sociales, cette **mise en relation** nécessite, selon Paillé et Mucchielli, de questionner le sens du lien :

Le « nous » unit comme parfois il « noue », il est harmonisation comme il est tension. En ce sens, il est le lieu privilégié de l'expression des contradictions, de l'exposition

des paradoxes, de la confrontation des visions, comme, bien sûr, l'espace où l'on rejoint, fusionne, harmonise. (2012, pp. 376-377)

Comme nous l'avons mentionné, comprendre suppose de faire du sens, c'est-à-dire d'« accéder à l'intelligibilité du discours, des expériences et des pratiques » (ibid., p. 377). Cette intelligibilité est fondée d'abord sur une certaine cohérence inhérente à la chronologie événementielle. Toutefois, la mise en relation comme opération d'analyse qualitative doit dépasser cette cohérence première pour une cohérence plus fondamentale qui ne se donne pas à voir d'emblée et qui permet de rendre compte du phénomène étudié de manière plus juste. Cette mise en lien repose sur l'investissement du chercheur dans son objet de recherche.

L'écriture analytique nous avait également permis de mettre du sens sur les phénomènes décrits à travers nos divers essais textuels mais il convenait alors de mettre ces phénomènes en relation les uns avec les autres. Nous avons en effet déjà identifié des catégories principales qui avaient fait l'objet d'un travail d'explicitation. Chacune de ces catégories porte donc en elle une portion d'expérience et ce sont ces portions d'expérience qui demandent à être mises en relation plutôt que des catégories. Ce travail suppose alors du chercheur qu'il « s'éloigne peu à peu de l'examen proximal du verbatim ou des notes de terrain et œuvre plutôt à la reconstitution d'un puzzle à partir des morceaux qu'il a lui-même en partie structurés » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 381). Au fur et à mesure qu'il avance dans ce travail, les catégories se densifient et les liens prennent plus de consistance :

Plus son travail progresse et plus il se situe à une certaine distance du sujet individuel pour se rapprocher du sujet collectif, plus il met en perspective l'expérience singulière en lien avec une certaine expérience partagée, plus il complète, s'approprie ou relance le point de vue de l'acteur sur la base de son propre point de vue global de chercheur, plus il insère la parole du sujet à l'intérieur d'une analyse théorisante aux dimensions psychologiques, sociales ou culturelles. (Ibid.)

La validation par le terrain de ce travail s'est appuyée principalement sur les cartes mentales qui nous ont servi de repères quant à la logique qui émergeait de la mise en relation entre les entités conceptuelles. Elle s'est appuyée aussi sur les listes établies avec NVivo qui renvoyaient aux verbatims illustrant les catégories. Les allers-retours entre ces matériaux nous ont permis de vérifier que la trame qui se dégageait restait en prise avec la logique des acteurs telle qu'elle nous avait été partagée dans les entretiens.

Pour Paillé et Mucchielli (2012), construire une théorisation solide et juste implique un **travail constant de comparaison**. Cela exige du chercheur qu'il porte une attention particulière quant à la tentation d'établir des relations trop évidentes entre les catégories. Même si le travail en convergence est indispensable pour parvenir à une théorisation, il est important de laisser une place en amont à la divergence pour saisir les phénomènes dans leur complexité. Les auteurs suggèrent trois modes pour **travailler en divergence** : le mode empirique, le mode spéculatif et le mode théorique (ibid., pp. 383-384). Le mode empirique repose sur des tentatives directes de mises en relation des catégories dont dispose le chercheur. Le mode spéculatif implique la formulation d'hypothèses quant à la relation entre un phénomène observé et un phénomène attendu. Un lien est pressenti sans que le chercheur puisse clairement le qualifier. Il procède alors à un nouvel examen du corpus ou à la poursuite de sa collecte de données pour répondre à ses hypothèses. Le mode de mise en relation consiste à

mobiliser des écrits théoriques qui ont déjà documenté ces liens. Le chercheur va alors « généraliser provisoirement et instrumentalement les résultats de recherches antérieures à sa propre recherche » (ibid., p. 383). Le lien observé dans la littérature peut être de même nature que celui qu'il observe dans son étude mais il peut aussi différer dans sa forme, ce qui peut conduire à nuancer la recherche antérieure. En effet, la forme du lien peut être extrêmement variée car « deux phénomènes différents peuvent être liés sous tant de rapports » ce qui exige une grande précision à ce stade de l'analyse pour construire une théorisation juste (ibid., p. 384). Selon Paillé et Mucchielli, nous envisageons habituellement ces rapports de manière causale. Or « l'inférence de type causal est bien souvent un raccourci commode qui occulte des rapports de nature beaucoup plus complexe » (ibid., p. 384). Dans les sciences humaines et sociales, les phénomènes peuvent rarement être saisis sous l'angle d'une causalité linéaire simple. Il convient donc d'approfondir l'investigation pour qualifier de la façon la plus juste possible le type de relation en jeu.

Pour les auteurs, une théorisation émerge au cours d'un long processus créatif qui suppose une prise de décisions. Elle suppose un travail de construction qui engage le chercheur dans sa sensibilité. Émane de ce travail de synthèse une **proposition de compréhension d'un phénomène** qui « doit permettre d'unifier un certain nombre de propositions de sens à partir des constats les plus importants de l'étude, sans sacrifier à la complexité des divers éléments en présence » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 389). Cette compréhension d'ensemble se réalise à travers des resserrements analytiques progressifs qui impliquent de la part du chercheur qu'il sélectionne au préalable les catégories les plus pertinentes puisqu'il n'est pas possible de rendre compte de l'intégralité des discours. L'intégration théorique se resserre ainsi autour d'un certain nombre d'arguments stratégiques (ibid., p. 392). Il s'agit alors d'effectuer un **travail de construction théorique de l'objet** qui consiste à

reconstituer, de manière schématique et sous un angle signifiant, une situation existentielle, interactionnelle, sociale ou culturelle, en vue d'en renouveler la compréhension au sein d'une communauté d'étude (la communauté scientifique) ou d'un groupe d'acteurs (des entreprises, des gouvernements, des groupes de pression). (Ibid., p. 393)

Cela suppose de redéfinir la situation étudiée à partir de ce qui émerge de l'analyse. Un travail de transposition schématique doit alors permettre d'échapper à la linéarité des entités conceptuelles, qui se présentent sans lien les unes avec les autres. Ce travail d'élucidation se construit tout au long de la recherche, à travers un processus évolutif.

Intervient ensuite le **travail central d'intégration argumentative**, qui s'opère à travers plusieurs phases intégratrices, à différents niveaux, au cours du travail d'analyse tel « un puzzle que l'on découvre progressivement et que l'on assemble pièce par pièce, puis région par région, jusqu'au moment où l'ensemble finit de prendre forme et où les derniers espaces vides peuvent être identifiés et comblés » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 395). Ce travail de resserrement et d'intégration nécessite de revenir aux objectifs et aux questionnements initiaux de la recherche. Le chercheur, après s'être mis en retrait pour comprendre le matériau tel qu'il s'offrait à lui, doit à présent s'affirmer. Sa subjectivité est interpellée « comme lieu de synthèse, comme centre de la compréhension, comme incarnation de la théorisation » (ibid., p. 397). Sa prise de parole constitue le terreau de son apprentissage et est indispensable à l'émergence d'une théorisation qui ne peut advenir d'elle-même. Cet effort d'intégration effectué, le chercheur peut procéder à un **travail de modélisation du phénomène** central qui

va lui permettre d'accéder à un niveau supérieur de compréhension. Il s'agit alors d'apporter et de défendre un point de vue nouveau, émanant d'une quête de sens globale dont l'issue était imprévisible.

Ce travail de modélisation exige une dernière **série de lectures ou de relectures** à partir cette fois-ci, de la perspective retenue par le chercheur (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 402). Ces lectures et relectures visent à :

- Trouver des repères qui seraient également valables dans le cadre de son étude ;
- Découvrir des parallèles à sa théorisation pour la nuancer, la compléter ou au contraire la remettre en question ;
- Réactiver « sa sensibilité théorique » par la lecture d'enquêtes proches et par la relecture d'ouvrages disciplinaires (ibid.).

Le réexamen des données de la recherche inhérent au travail de modélisation doit permettre de consolider la théorisation, notamment à travers l'utilisation de schémas qui viennent l'illustrer. Paillé et Mucchielli rappellent que cette proposition de compréhension du phénomène étudié ne peut être que partielle car le chercheur ne peut pas cerner l'intégralité du phénomène. Il en propose une lecture qui est la sienne et qui ne correspond pas à « la présentation d'une preuve formelle » (ibid., p. 405). Ainsi,

Le doute, l'humilité et le sentiment de la relativité des choses sont les caractéristiques les plus importantes à cette étape, et elles valent bien tout l'arsenal des « critères de scientificité », sous la protection desquels se réfugie, parfois, une analyse manquant de réelle solidité. (Ibid.)

Analyse des données

Les données principales de notre recherche correspondent d'une part, à l'enquête qui a été conduite auprès de l'ensemble des personnels enseignants de l'institution étudiée pour recueillir des données de cadrage, et d'autre part, aux entretiens menés auprès des enseignants AMI, d'autres enseignants de l'établissement et des membres de la gouvernance. L'analyse de ces données a été conduite selon la méthodologie présentée dans la partie précédente, c'est-à-dire à partir d'une analyse quantitative et qualitative des données de l'enquête, un examen phénoménologique initial des entretiens et une analyse des données d'entretiens en mode écriture. Nous présenterons en deux parties ces analyses. Tout d'abord, l'analyse des données de l'enquête met en exergue un ensemble de dualités, de tensions, de divergences, qui permettent selon nous de mieux saisir la complexité du processus de TP. Ensuite, l'analyse des entretiens nous conduit à appréhender le processus de TP comme une recherche d'équilibre écosystémique émanant de ces dualités, tensions et divergences, observées à tous les niveaux de l'organisation.

1. L'analyse de l'enquête : émergence de dualités, tensions et divergences

La présentation de l'analyse de l'enquête comporte huit sous-parties qui correspondent aux thématiques qui étaient interrogées à travers le questionnaire. Nous proposerons une conclusion à la suite de ces sous-parties pour mettre en exergue les éléments principaux que nous retenons de ces analyses.

1.1. Une charge de travail peu propice à l'implication dans l'enseignement ?

Nous avons choisi d'interroger la communauté enseignante quant à la répartition estimée et la répartition souhaitée de ses activités d'enseignement, de recherche et administratives. Cette donnée nous semblait constituer une variable potentiellement intéressante dans l'interprétation des résultats. En effet, nous supposons qu'un personnel enseignant qui estimait par exemple sa charge d'enseignement trop importante serait probablement moins enclin à s'impliquer dans des activités pédagogiques. Les réponses se répartissent de la façon suivante¹ :

¹ Le tableau contient le nombre de réponses apportées sur chaque item proposé.

	Enseignement effectué	Enseignement souhaité	Recherche effectuée	Recherche souhaitée	Admin. effectuée	Admin. souhaitée
Moins de 10%	0	1	16	3	6	47
Entre 11 et 25%	9	6	23	6	34	31
Entre 26 et 50%	36	57	38	42	35	16
Entre 51 et 75%	31	19	6	27	15	0
Plus de 75%	23	13	1	3	5	0
Non concerné·e	0	3	15	17	4	5

Tableau 5 - Répartition des activités d'enseignement, de recherche et administratives effectuées et souhaitées

Il ressort de nos analyses que **moins de 50% des répondants s'estiment satisfaits de la quotité de temps qu'ils consacrent à l'enseignement**. Moins de 15% des répondants estiment pour leur part cette quotité trop petite² et 37% considèrent cette quotité comme trop importante. Toutefois, il ne s'agit pas pour ces enseignants de réduire de façon conséquente cette quotité. En effet, seul un MCF souhaiterait réduire cette quotité à moins de 10% de l'ensemble de son temps de travail et seulement six répondants souhaiteraient la réduire entre 11 et 25% de leur temps de travail.

Cependant, des différences apparaissent sur cette quotité souhaitée, selon le statut des répondants, leur unité de rattachement, leurs responsabilités, et leur ancienneté dans l'ES³. Les professeurs et les PRAG estimeraient davantage que la quotité de temps consacrée à l'enseignement leur convient alors que les « statuts autres » souhaiteraient majoritairement la réduire. Mais à l'inverse, un quart des « statuts autres » souhaiterait l'augmenter. Cette catégorie de répondants serait donc globalement moins satisfaite de la quotité de temps qu'elle consacre à l'enseignement.

Pour ce qui concerne les différences selon les unités de rattachement, les répondants de l'UDG et de l'UST semblent estimer majoritairement que la quotité de temps consacrée à l'enseignement leur convient alors qu'à l'IUT, davantage de répondants estiment que cette quotité est trop importante. La plus grande satisfaction exprimée par les répondants de l'UDG pourrait s'expliquer par le fait que cet échantillon comprend davantage de professeurs que dans les autres unités. L'échantillon de répondants relevant de l'USH comprend davantage de « statuts autres » ce qui peut expliquer qu'environ un tiers d'entre eux souhaiterait augmenter la quotité de temps consacrée à l'enseignement.

Les répondants ayant des responsabilités managériales estimeraient pour leur part que la quotité de temps d'enseignement est trop importante, davantage que les autres répondants. Ressentent-ils donc le besoin de réduire le temps consacré à l'enseignement au regard de leur engagement dans d'autres activités ? S'engagent-ils dans de telles responsabilités parce qu'ils y trouvent plus d'intérêt que dans l'enseignement ? Enfin, les répondants ayant entre 0 et 5 ans et entre 16 et 20 ans d'ancienneté souhaiteraient majoritairement réduire la quotité

² Ce sont majoritairement des enseignants qui ont une faible quotité d'enseignement (entre 11 et 25%).

³ Le détail des réponses est disponible en annexe.

de temps consacrée à l'enseignement. Ces répondants en début de carrière ou à la **mi-carrière** pourraient donc connaître des **tensions temporelles plus importantes** dans la gestion de leurs activités, probablement parce qu'ils ont une pression plus importante à produire en recherche, les premiers débutant dans le métier et les seconds peut-être dans le cadre de souhaits d'évolution de leur carrière.

Pour ce qui concerne l'activité de recherche, ils sont 54% à considérer qu'ils ne peuvent y consacrer suffisamment de temps et si nous regardons les résultats plus précisément par statut, 73% des MCF estiment la quotité de temps de recherche insuffisante. Pour autant, ils ne sont que 44% d'entre eux à souhaiter réduire la quotité de temps d'enseignement. Nous pouvons donc supposer qu'une partie d'entre eux souhaiterait plutôt réduire la quotité de temps des activités administratives, politiques et managériales pour consacrer plus de temps à l'activité de recherche. En effet, les MCF se montrent les moins satisfaits de la quotité de temps consacrée aux activités administratives puisque 83% d'entre eux souhaiteraient la réduire, alors que sur l'ensemble des répondants, cette quotité de temps est estimée comme trop importante par 71% de l'échantillon.

Ces résultats laissent supposer qu'une implication dans la TP serait majoritairement difficile au regard de la charge de travail estimée comme trop importante par une grande proportion des répondants, soit parce qu'ils considèrent ne pas faire suffisamment de recherche, soit parce qu'ils considèrent consacrer trop de temps aux activités administratives, soit parce que leur charge d'enseignement leur paraît trop importante.

Ces résultats nous invitent par ailleurs à considérer la population enseignante non pas comme un ensemble homogène mais comme étant à appréhender dans sa diversité, avec des contextes de travail qui diffèrent d'un personnel enseignant à un autre, ce qui peut avoir une influence sur leur implication dans l'enseignement.

1.2. Une vision plus centrée sur l'enseignement que sur l'apprentissage

Afin d'interroger les représentations des personnels enseignants sur l'enseignement-apprentissage, nous les avons invités à retenir les cinq qualités qu'ils perçoivent comme les plus importantes pour un enseignant universitaire, un étudiant et un cours universitaire, parmi une liste d'items. Les cinq qualités les plus retenues par les répondants sont les suivantes⁴ :

⁴ L'intégralité des réponses est présentée en annexe.

Qualités d'un enseignant	Qualités d'un étudiant	Qualités d'un cours
1. Clarté dans la transmission des savoirs (58) ⁵	1- Curiosité intellectuelle (63)	1- Clarté des contenus apportés (55)
2. Actualisation régulière de ses connaissances disciplinaires (54)	2- Motivation à apprendre (57)	2- Développement d'un esprit critique chez les étudiant·es (46)
3. Motivation à enseigner (48)	3- Autonomie (55)	3- Développement d'une rigueur intellectuelle chez les étudiant·es (44)
4. Adaptabilité à la diversité des profils étudiants (44)	4- Goût de l'effort (49)	4- Apport de connaissances disciplinaires (43)
5. Transmission de sa passion pour sa discipline (38)	5- Rigueur dans son travail (37)	5- Cohérence dans les objectifs, les méthodes, et les évaluations (40)

Tableau 6 - Qualités les plus choisies par les répondants pour un enseignant universitaire, un étudiant et un cours universitaire

Les deux qualités d'un enseignant universitaire les plus choisies par les répondants (qui ont trait à la transmission des savoirs, et à la place centrale des connaissances) renvoient à une **posture « transmissive » de l'enseignant**, traduisant une centration sur l'enseignement plutôt que sur l'apprentissage. La transmission des savoirs apparaît comme une représentation partagée puisque nous ne constatons pas de différence selon les profils des répondants. Il se pourrait donc qu'elle soit ancrée largement dans la vision des répondants. Les qualités relevant de la motivation, du plaisir à enseigner, sont également mises en avant (la **motivation à enseigner** arrivant en troisième position et la **transmission de sa passion pour sa discipline** arrivant en cinquième position), ce qui pourrait traduire l'importance que les personnels enseignants accordent, comme tout professionnel, à la satisfaction au travail. Toutefois, certaines qualités centrées sur le public étudiant arrivent aussi en haut du classement (**l'adaptabilité à la diversité des profils étudiants** arrivant en quatrième position, l'écoute des étudiants et la bienveillance arrivant respectivement en septième et huitième positions). Ce qui peut apparaître comme des incongruences pourraient traduire une **dualité entre centration sur l'enseignement et centration sur l'apprentissage**. La motivation à enseigner pourrait donc émerger de tensions entre centration sur les savoirs, au cœur de la vision des répondants de l'enseignement universitaire, et centration sur les étudiants, dans un contexte où l'adaptabilité à la diversité des profils est interrogée.

La **réflexivité sur sa pratique** d'enseignement est également considérée comme importante puisqu'elle arrive en sixième position. En revanche, et cela peut paraître étonnant, l'engagement dans son développement professionnel (DP) a été très peu choisi, ce qui peut traduire un écart entre le fait de réfléchir à sa pratique et le fait de traduire cela concrètement dans des actions de DP. Il est intéressant de noter par ailleurs que si le dynamisme des enseignants est considéré comme important, les qualités d'innovation, de créativité et de collaboration ne semblent pas perçues comme essentielles dans l'enseignement universitaire, qualités qui seraient certainement mobilisées dans une perspective de TP.

En ce qui concerne les qualités d'un étudiant, celle qui a été la plus choisie par les répondants renvoie à une posture d'ouverture « intellectuelle ». La **centration sur l'intellect** se retrouve

⁵ Nous indiquons entre parenthèses le nombre de répondants ayant retenu cet item.

également dans l'importance accordée aux capacités intellectuelles (qui arrive en sixième position). À l'inverse, les qualités humaines ou citoyennes, telles que l'ouverture à autrui (bienveillance, tolérance, collaboration) ont été très peu choisies. L'ouverture d'esprit a également été relativement peu choisie mais l'esprit critique arrive en septième position. La **motivation à apprendre** serait aussi importante aux yeux des répondants que la motivation à enseigner, puisqu'elle arrive en seconde position. D'autre part, les qualités d'innovation, de créativité et de collaboration, qui étaient peu choisies pour les enseignants, le sont également peu pour les étudiants, alors qu'elles seraient importantes pour le monde socio-économique (Scott, 2015). En revanche, il peut paraître surprenant que la réflexivité sur sa pratique qui était considérée comme importante pour les enseignants, apparaisse peu importante pour les étudiants, puisque la réflexivité sur les apprentissages n'arrive qu'en seizième position. Dans un monde en constante évolution, où la formation tout au long de la vie (FTLV) devient centrale, ce résultat interroge. Ces représentations semblent finalement peu en prise avec le monde extérieur. Enfin, nous pouvons percevoir des **attentes fortes envers les étudiants** dans les qualités les plus choisies : autonomie, goût de l'effort, rigueur dans son travail. Ces qualités pourraient traduire une figure de l'étudiant presque « mythique ».

Concernant les qualités d'un cours universitaire, la qualité la plus choisie par les répondants fait écho à la posture « transmissive » de l'enseignant qui a été largement retenue pour les qualités de l'enseignant. L'apport de connaissances disciplinaires, qui arrive en quatrième place, renvoie également à cette posture. Il y a donc une cohérence quant à une vision de l'enseignement centrée sur une **transmission de contenus**, ce qui laisse supposer que cette vision est largement ancrée dans les représentations. Toutefois, d'autres items mettent davantage l'accent sur le développement intellectuel de l'étudiant. Le **développement d'un esprit critique** arrive ainsi en seconde position, ce qui peut exprimer une valeur partagée de l'ES. En outre, le **développement d'une rigueur intellectuelle** qui se situe en troisième position fait écho à la rigueur et aux capacités intellectuelles qui avaient été largement retenues pour les qualités de l'étudiant. La vision qui semble émerger serait donc celle d'une vision centrée sur la transmission de contenus et qui aurait pour finalité le développement intellectuel des étudiants. Ces représentations pourraient probablement émaner de l'expérience qu'ont vécue les répondants de l'ES lorsqu'ils étaient étudiants. Cela peut toutefois nous interroger quant à l'alignement entre la finalité attendue et les méthodes d'enseignement mises en œuvre, alors que cet « alignement pédagogique »⁶ arrive ici en cinquième position.

D'autre part, les représentations semblent à nouveau **peu en prise avec le monde extérieur** puisque l'adaptabilité aux besoins de la société n'arrive qu'en quatorzième position et l'adaptabilité aux besoins du monde socio-économique n'arrive qu'en douzième position. Cela confirmerait une centration sur le développement intellectuel des étudiants, correspondant à une vision de l'université comme lieu de développement d'un savoir « suprême » avec en outre des qualités telles que l'innovation, la créativité, la collaboration, l'adaptabilité qui apparaissent secondaires, alors qu'elles seraient pourtant attendues dans le monde socio-économique. De plus, la **faible importance apportée aux qualités humaines et citoyennes** (bienveillance, tolérance, ouverture d'esprit), que nous avons évoquée précédemment, est réaffirmée dans les choix faits sur les qualités du cours. Nous observons également une certaine cohérence

⁶ L'alignement pédagogique désigne la cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les méthodes d'enseignement et d'évaluation.

quant à l'adaptabilité à la diversité des profils d'étudiants qui avait été largement retenue pour les qualités d'un enseignant et qui se situe en septième position pour les qualités d'un cours. Cela confirmerait l'idée d'une **centration sur le public étudiant**. Toutefois, cette adaptabilité ne se traduit pas dans la variété des méthodes pédagogiques (qui n'arrive qu'en treizième position) ou dans la variété des contenus apportés (qui arrive en dernière position). Cela interroge donc sur la façon dont les répondants conçoivent cette adaptabilité à la diversité des profils. Peut-être est-elle considérée davantage en termes de choix d'orientation d'études qu'en termes d'approche pédagogique plus inclusive⁷ ?

Par ailleurs, la motivation et l'autonomie choisies respectivement en deuxième et troisième positions pour les qualités de l'étudiant, n'arrivent qu'en huitième et neuvième positions dans les qualités du cours. Il y aurait donc des attentes fortes envers les étudiants mais ces attentes paraissent plutôt de l'ordre du pré-requis puisque l'accompagnement des étudiants n'apparaît pas comme particulièrement important au sein des cours. Enfin, les items qui ont trait aux pédagogies actives arrivent en position médiane sur l'ensemble des qualités des enseignants, des étudiants et des cours. Nous pouvons donc penser que cet élément n'est pas partagé largement par la communauté enseignante.

Les tendances que nous venons de présenter sur les représentations de l'enseignement-apprentissage sont à prendre avec précaution car nous constatons des contrastes selon certaines variables. Nous notons ainsi notamment des **divergences** dans ces représentations selon les statuts des répondants, selon leur unité de rattachement et selon que les répondants ont participé ou non aux projets AMI⁸. Par exemple, les PRAG semblent davantage centrés sur l'apprentissage alors que les professeurs auraient une vision plus transmissive de l'enseignement. Au sein de l'IUT, les représentations seraient moins centrées sur le développement intellectuel tandis qu'à l'UDG, elles seraient davantage centrées sur ce développement et sur la discipline. Et à l'USH, les personnels enseignants accorderaient plus d'importance au développement de citoyens critiques. D'autre part, les enseignants AMI accorderaient plus d'importance que leurs collègues à la pratique réflexive de l'enseignant, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils sont engagés dans une telle démarche à travers leur participation aux projets de développement de l'APC.

L'analyse réalisée à travers le croisement de ces données révèle également :

- Des **divergences inter-individuelles** plus ou moins importantes à l'intérieur de ces catégories de répondants. Par exemple, ces divergences semblent plus importantes au sein d'une même unité qu'au sein d'un même statut, ce qui rendrait difficile le développement d'une vision partagée au sein des unités.
- Des **dualités intra-individuelles** sur un certain nombre de représentations entre un pôle centré sur l'enseignement et un pôle centré sur l'apprentissage. Ces dualités peuvent également être plus ou moins importantes selon les catégories de répondants.

En outre, les divergences ne seraient pas toutes de même ampleur. Ainsi, nous constatons qu'il y a moins de divergences au sein des catégories de répondants partageant une vision plus centrée sur l'enseignement, ce qui laisse supposer que ces représentations sont plus ancrées. D'autre part, les dualités observées pourraient être source de tensions, dans un

⁷ Une approche pédagogique inclusive consiste à diversifier les méthodes d'enseignement et d'évaluation, dans le respect de la diversité des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les étudiants.

⁸ Le détail des réponses selon ces variables est présenté en annexe.

processus de transition, entre des représentations ancrées qui sont centrées sur l'enseignement et des représentations en devenir centrées sur l'apprentissage. La présence de ces dualités pourrait traduire des représentations en cours d'évolution.

Ces résultats laissent supposer un écart entre l'image de l'enseignement telle qu'elle est donnée à voir dans le projet institutionnel de TP – centrée sur l'apprentissage et en prise avec les évolutions sociétales – et les représentations des personnels enseignants qui semblent majoritairement centrées sur l'enseignement et la transmission de savoirs. Cet écart pourrait rendre difficile la projection des acteurs dans la situation attendue par l'institution.

En outre, les divergences mises en avant dans l'analyse des représentations de l'enseignement-apprentissage pourraient rendre difficile une mise en sens collective de la TP au sein de l'institution.

1.3. Des pratiques d'enseignement inscrites dans une dynamique d'évolution

Dans l'enquête, nous avons interrogé les personnels enseignants sur la fréquence estimée de leur envie de changement pédagogique, au cours de leur carrière, et la fréquence estimée de la mise en œuvre de ces changements. Il s'agissait en effet d'interroger les écarts potentiels entre l'envie et l'introduction effective de changements pédagogiques. Les réponses apportées à ces questions mettent en avant des pratiques d'enseignement inscrites dans une dynamique d'évolution :

	Envies de changement ⁹	Introduction effective de changement
Jamais	0	0
Peu fréquemment	15	32
Plutôt fréquemment	51	48
Très fréquemment	33	19
<i>Total</i>	99	99

Tableau 7 - Fréquence estimée des envies de changements pédagogiques au cours de sa carrière et de leur mise en œuvre¹⁰

Aucun des répondants dit n'avoir jamais eu envie de changement, et tous affirment avoir effectivement introduit des changements dans leur pratique d'enseignement. Nous pouvons donc supposer que le changement est perçu comme étant intégré à la pratique d'enseignement, avec des fréquences qui varient. Il convient toutefois de préciser que si la question portait sur les changements « dans la pratique d'enseignement », la nature de ces

⁹ Les chiffres indiqués dans ces colonnes correspondent au nombre de réponses obtenues sur ces items.

¹⁰ Les deux questions portant sur l'envie de changement et les changements effectifs étaient dissociées l'une de l'autre dans le questionnaire. Ainsi un répondant peut avoir répondu qu'il avait peu fréquemment une envie de changement et qu'il avait mis en œuvre effectivement des changements très fréquemment.

changements a pu être interprétée différemment selon les enseignants, ce qui a été confirmé par l'analyse des entretiens. Ainsi, certains envisagent ces changements comme des changements de contenus ou de formats de supports d'enseignement, et pas toujours comme des changements dans la nature des activités pédagogiques mises en œuvre. L'analyse de ces résultats ne tient donc pas compte de l'ampleur ou de la nature de ces changements, mais bien, dans une perspective compréhensive, de la perception qu'en ont les personnels enseignants.

Globalement, une majorité de répondants affirme avoir une envie de changement relativement régulière (84% ont choisi les items « plutôt » ou « très » fréquemment, contre 15% « peu fréquemment ») et estime introduire des changements également de façon régulière (67% ont choisi les items « plutôt » ou « très » fréquemment, contre 32% « peu fréquemment »). Ce résultat laisse supposer que les répondants souhaitent tous s'inscrire dans une **dynamique d'évolution pédagogique** quelle que soit la nature des changements. Toutefois, **la fréquence de l'envie est plus forte que celle des changements effectifs**, ce qui pourrait potentiellement faire l'objet d'une certaine « frustration ».

Moins cette envie de changement est fréquente, plus il y a de congruence entre l'envie et la mise en œuvre de changements. Ainsi, les 15 répondants ayant estimé avoir des envies de changement « peu fréquentes » estiment tous qu'ils ont effectué des changements à cette même fréquence. Cette congruence baisse pour les 51 répondants ayant estimé avoir des envies de changements « plutôt fréquentes » car ils ne sont plus que 67% à considérer qu'ils ont effectué des changements à cette même fréquence et sont 32% à estimer que la fréquence de la mise en œuvre des changements était moindre. Cette congruence est encore plus faible chez les 33 répondants ayant estimé avoir des envies de changements « très fréquentes » puisqu'ils sont 55% à estimer qu'ils ont effectué des changements à cette même fréquence et sont 42% à considérer que la fréquence de la mise en œuvre des changements est moindre. Face à ces résultats nous pouvons nous interroger : les répondants ayant plus fréquemment des envies de changement éprouvent-ils un sentiment de frustration plus important ? Une congruence entre l'envie et la mise en œuvre de changement est-elle source d'une plus grande satisfaction au travail ? Dans quelle mesure la fréquence de l'envie de changement dépend-elle de la perception d'une possibilité à changer ?

Comme pour les représentations de l'enseignement-apprentissage, nous constatons des **divergences** selon les variables de profils¹¹. Par exemple, les femmes auraient plus envie de changement dans leurs pratiques d'enseignement que les hommes, peut-être pour des raisons sociologiques qu'il conviendrait d'approfondir. D'autre part, les professeurs ont une envie de changement moins fréquente que les autres statuts et la fréquence de mise en œuvre de changement est également moindre chez ces répondants. Cela pourrait s'expliquer par une vision plus transmissive de l'enseignement qui nécessiterait moins de changement. Nous observons également des différences selon les unités de rattachement puisque l'UDG et l'USH montrent une envie de changement plus fréquente qu'à l'IUT et à l'UST. L'USH montre en outre une fréquence plus importante de mise en œuvre des changements que les autres unités. Les pratiques disciplinaires rattachées à ces unités en sciences humaines demanderaient-elles davantage à évoluer que celles rattachées aux sciences exactes ?

¹¹ Le détail des réponses selon les variables de profil est présenté en annexe.

Bien que nous observions des divergences selon les profils des répondants dans leur envie de changement pédagogique et dans sa mise en œuvre, nous constatons que les pratiques enseignantes s'inscrivent globalement dans une dynamique d'évolution continue. Toutefois, l'envie de changement s'avère plus importante que sa mise en œuvre, écart qui pourrait être source de tensions intra-individuelles. Dans le cadre d'un projet de TP, l'enjeu serait donc probablement de réduire cet écart. Cela implique d'interroger la nature des freins qui limitent cette mise en œuvre.

Un autre enjeu serait sans doute de créer une dynamique collective autour de cette évolution constante des pratiques qui pourrait représenter un point de convergence au sein de la communauté enseignante, propice à un développement des pratiques. Il conviendrait alors de moins considérer cette communauté comme étant divisée entre ceux qui font évoluer leurs pratiques et les autres et d'interroger plutôt, dans leur diversité, les limites à ces évolutions.

1.4. Une perception duale du changement pédagogique

Afin d'interroger les personnels enseignants sur leur perception du changement dans leurs pratiques d'enseignement, nous leur avons demandé de se positionner sur une échelle de 0 à 10 (0 correspondant à « pas du tout » et 10 à « totalement »), à partir d'une liste d'items faisant appel à des perceptions positives et négatives. Les résultats suivants ont été classés par ordre décroissant, de l'item ayant obtenu le score le plus important à celui ayant obtenu le score le moins important :

	Entre 0 et 4/10 ¹²	5/10	Entre 6 et 10	Moyenne sur 10
Chronophage	15	8	76	7,3
Faisable	11	12	76	7,3
Source de satisfaction	12	11	76	7,2
Source de stimulation	11	9	79	7,2
Source de stress	49	13	37	4,2
Source d'angoisse	69	6	24	2,9

Tableau 8 - Évaluation de la perception du changement dans sa pratique d'enseignement

Les répondants considèrent majoritairement que le **changement pédagogique** est **chronophage** mais également **faisable** et comme étant **source de satisfaction et de stimulation**. Toutefois, les perceptions sont partagées en ce qui concerne le stress occasionné par ces changements. Même si les répondants sont une minorité à estimer ce stress à plus de 7/10, ils sont 37% à évaluer ce stress à plus de 5/10. En outre, près d'un quart

¹² Les chiffres indiqués dans ces colonnes correspondent au nombre de réponses obtenues sur ces items.

d'entre eux considère que ces changements sont source d'angoisse. Une sécurisation du processus serait donc cruciale pour faciliter le changement. La perception du caractère stressant et angoissant des changements pédagogiques pourrait être en partie liée à celle du caractère chronophage. En effet, les répondants qui considèrent les changements pédagogiques comme source d'angoisse à plus de 5/10, estiment majoritairement qu'ils sont chronophages (à plus de 5/10 pour 20 répondants sur 24) et source de stress (à plus de 5/10 pour 22 répondants sur 24). Sécuriser le processus pourrait donc impliquer de limiter le périmètre de l'engagement ou de prévoir des décharges de temps.

Les répondants qui perçoivent le changement comme source d'angoisse estiment aussi très majoritairement que ces changements sont source de satisfaction et stimulants puisqu'ils sont 20 sur 24 à évaluer le caractère satisfaisant et stimulant à plus de 5/10. La perception du changement serait donc duale – **entre plaisir et prise de risque** – chez un certain nombre de répondants. Toutefois, ces **représentations duales** pourraient avoir une incidence sur la perception des possibles car la perception de la faisabilité de ces changements est bien plus faible chez ces répondants, avec seulement 54% qui évaluent sa faisabilité à plus de 5/10 contre 76% sur l'ensemble de l'échantillon. Cette perception de la faisabilité apparaît également plus faible lorsque les répondants considèrent les changements pédagogiques comme n'étant pas ou peu source de satisfaction (à moins de 5/10) car ils ne sont alors que 50% à évaluer sa faisabilité à plus de 5/10. En outre, la plupart d'entre eux estime que ces changements sont également peu stimulants (sur les 12 répondants, seuls 2 d'entre eux évaluent le caractère stimulant à plus de 5/10).

Lorsque le changement est peu associé à une satisfaction et à une stimulation, les répondants considèrent davantage les changements pédagogiques comme chronophages puisque l'ensemble de ces répondants évaluent le caractère chronophage à plus de 5/10 alors qu'ils sont 76% dans l'échantillon global. Le manque de plaisir que procureraient ces changements conduirait donc probablement à des représentations globalement moins positives. Toutefois, ces répondants qui évaluent ces changements comme peu satisfaisants et stimulants ne les considèrent pas pour autant comme stressants (6 évaluent le caractère stressant à moins de 5/10 contre 4 qui l'évaluent à plus de 5/10) ou angoissants (seuls deux d'entre eux l'évaluent à plus de 5/10). La perception des changements pédagogiques serait donc probablement à saisir dans sa complexité plutôt que comme une adhésion totale ou un rejet total de ces changements. La perception des possibles reposerait ainsi sur des représentations qui peuvent être en tension.

Nous avons cherché à savoir s'il y avait des corrélations entre la perception des changements pédagogiques et la fréquence estimée de l'envie et de la mise en œuvre de ces changements¹³. Nous constatons alors des divergences selon la fréquence de l'envie et également selon la congruence entre l'envie et la mise en œuvre de changements. Étonnamment, les répondants qui montrent une envie fréquente de changement considèrent aussi les changements pédagogiques comme source d'angoisse. Le fait de percevoir le changement comme angoissant ne serait donc pas un frein au désir de changer. Il est probable d'ailleurs que ces enseignants qui éprouvent une envie plus fréquente de changer soient plus soucieux de l'impact de ces changements sur les étudiants, s'ils sont davantage centrés sur

¹³ Ces données sont présentées en annexe.

eux. La **sécurisation** du processus serait donc moins **cruciale** pour susciter un désir de changement que **pour sa mise en œuvre**.

Nous observons aussi que plus les changements pédagogiques sont considérés comme faisables, source de satisfaction et source de stimulation, plus l'envie de changement est fréquente. Ainsi, plus le changement est appréhendé de façon positive et plus le désir de changement serait important. L'inverse serait également vrai puisque les répondants qui ont une envie « peu fréquente » de changement, considèrent davantage les changements pédagogiques comme chronophages et comme peu satisfaisants et stimulants. La **perception du changement** aurait donc bien une **incidence sur le désir** de changement.

Si nous interrogeons non plus l'envie de changement mais sa mise en œuvre, moins les répondants le considèrent comme étant source d'angoisse, source de stress et chronophage et plus ils déclarent une fréquence importante de mise en œuvre. Les enseignants, s'ils se sentent **sécurisés**, seraient-ils donc davantage en mesure de le mettre en œuvre ? En outre, ces répondants considèrent aussi davantage le changement comme étant faisable. Si le changement paraît **accessible**, les enseignants seraient-ils plus disposés à le mettre en œuvre ? De plus, ces répondants considèrent plus ces changements comme source de satisfaction et source de stimulation, ce qui pourrait expliquer qu'ils mettent plus souvent en œuvre ces changements.

En ce qui concerne le lien avec la congruence entre l'envie et la mise en œuvre de changement, nous constatons que les changements pédagogiques sont moins considérés comme étant faisables par les répondants chez qui nous observons un écart entre l'envie et la mise en œuvre. Une **faible perception des possibles** pourrait donc être un **frein au passage du désir de changer à sa mise en acte**. En outre, ces répondants montrent une vision moins positive du changement qu'ils considèrent davantage comme étant chronophage, source d'angoisse et source de stress et qu'ils estiment moins comme étant source de satisfaction et de stimulation. La mise en œuvre des changements pédagogiques semble donc reposer sur une diversité de facteurs probablement interdépendants, relevant à la fois d'une perception du changement lui-même et d'une perception des possibles.

Les personnels enseignants semblent majoritairement percevoir les changements pédagogiques de façon positive, même s'ils les considèrent comme chronophages. En effet, la perception du changement est probablement duale, entre plaisir et prise de risque lié à l'engagement qu'elle implique. Il s'agirait donc moins de considérer les enseignants comme étant situés sur l'un ou l'autre des pôles de ces dualités.

Cette perception positive du changement serait importante pour susciter un désir de changer. En outre, une sécurisation de l'engagement et une perception des possibles seraient importantes pour dépasser ce désir et favoriser la mise en œuvre de ces changements souhaités. Une telle sécurisation suppose probablement de définir un périmètre à l'engagement, en termes de temps, de prise de risques, etc.

Ces résultats nous amènent à appréhender la mise en œuvre des changements pédagogiques comme relevant d'une dynamique intra-individuelle dans laquelle un ensemble de perceptions duales seraient en interaction, sources potentielles de tensions. Le seul désir ne suffirait donc pas pour permettre à l'individu de changer, il faudrait qu'il puisse se projeter dans d'autres possibles.

1.5. Un faible consensus autour des enjeux de transformation pédagogique

Le questionnaire a interrogé les enseignants sur leur perception des enjeux liés à la TP dans leur contexte institutionnel car nous souhaitions savoir si se dégageait un consensus au sein de la communauté enseignante et si ce consensus correspondait aux attentes de l'établissement. Les répondants devaient ainsi se positionner sur une liste d'enjeux qui leur était proposée. Les résultats suivants ont été classés par ordre décroissant, de l'item ayant suscité le plus l'adhésion des répondants à celui ayant suscité le moins leur adhésion :

	En désaccord ou Plutôt en désaccord ¹⁴	Ni d'accord ni en désaccord	Plutôt d'accord ou Tout à fait d'accord	Moyenne sur 5 ¹⁵
Un moyen d'accroître la motivation des étudiant·es à étudier	10	17	72	3,9
Un moyen de développer des compétences chez les étudiant·es	9	19	71	3,9
Un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages	14	25	60	3,7
Un moyen d'accroître sa motivation à enseigner	19	19	61	3,6
Un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants	14	26	59	3,6
Un moyen d'améliorer la réussite aux examens	15	38	46	3,4
Un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiant·es	16	32	51	3,4
Un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	25	19	55	3,4
Un moyen de faire des économies	31	27	41	3,2
Un moyen d'accroître le rayonnement de l'université	37	25	37	3
Un moyen de rapprocher la formation et la recherche	46	34	19	2,6
Un moyen de réduire la liberté académique des enseignant·es	63	22	14	2,1

Tableau 9 - Perception des enjeux d'une évolution des pratiques d'enseignement dans le contexte institutionnel

Sur la globalité des réponses à cette question trois groupes semblent se dégager au sein des répondants :

- Une majorité de répondants estimerait qu'une évolution des pratiques d'enseignement permettrait de répondre à des enjeux pédagogiques ;
- Une petite proportion ne serait pas convaincue des enjeux pédagogiques ;
- Une autre minorité présenterait des résultats contrastés.

Malgré le fait qu'une majorité de répondants serait en accord avec la poursuite d'enjeux pédagogiques, il n'y aurait que **peu de consensus sur les enjeux** proposés puisque seuls les items sur la **motivation étudiante** et sur le **développement de compétences** des étudiants obtiennent environ 70% de « plutôt d'accord » et de « tout à fait d'accord ». Pour les items sur la motivation à enseigner, l'ancrage des apprentissages et l'adaptation à la diversité des profils étudiants, le taux d'accord se situe autour de 60% et pour les items sur l'insertion

¹⁴ Les chiffres indiqués dans ces colonnes correspondent au nombre de réponses obtenues sur ces items.

¹⁵ 1 correspondant à « en désaccord » et 5 à « tout à fait d'accord »

professionnelle et le développement de compétences en enseignement universitaire, ce taux se situe autour de 50% seulement.

Le consensus qui s'exprime autour de la motivation étudiante rejoint l'importance qu'ils accordaient déjà à celle-ci dans la question qui portait sur les qualités de l'étudiant. L'évolution des pratiques d'enseignement pourrait donc émaner d'un désir de contribuer à cette motivation étudiante. Le développement de compétences chez les étudiants pourrait également représenter un but partagé. Il est possible que l'accent qui avait été mis par l'établissement sur ce développement de compétences lors de la construction de l'offre de formation en 2016-2017 ait pu influencer ces réponses. Toutefois, ce focus de l'institution sur le développement de compétences n'était plus d'actualité à la date de l'enquête puisque le focus a été mis davantage, depuis 2018, sur la personnalisation des parcours de formation. Malgré ce changement de focus institutionnel, les répondants seraient donc, pour leur part, toujours centrés sur cet objectif de développement de compétences. À l'inverse, l'adaptabilité à la diversité des profils étudiants mise en avant à travers la personnalisation des parcours a obtenu plus d'un quart de réponses neutres. Les répondants ne seraient donc pas convaincus par cet enjeu. Ils se montrent en outre peu convaincus d'une amélioration possible sur la réussite aux examens et sur l'insertion professionnelle des étudiants puisque ces deux items sont ceux qui obtiennent le plus de réponses neutres (respectivement 38% et 32% de réponses neutres), alors que ces enjeux seraient davantage mis en avant dans les discours institutionnels.

Nous avons cherché à savoir s'il y avait une corrélation entre la perception des enjeux de TP et la perception des changements pédagogiques (en termes de satisfaction, de stimulation, de faisabilité et d'investissement en temps)¹⁶. Dans l'ensemble, les répondants qui se montrent moins convaincus des enjeux de TP, ont aussi une perception moins favorable des changements pédagogiques et à l'inverse, les répondants qui se montrent plus convaincus des enjeux de TP, ont aussi une perception plus favorable de ces changements. Il y aurait donc une **corrélation entre la façon de percevoir les enjeux de TP et le rapport au changement**. Cette corrélation serait la plus importante lorsqu'il s'agit de la perception du caractère satisfaisant du changement. Ainsi, lorsque le changement est peu perçu comme source de satisfaction, la TP est également peu considérée comme un moyen :

- d'accroître sa motivation à enseigner,
- d'accroître l'insertion professionnelle des étudiants,
- de développer des compétences chez les étudiants,
- de développer ses propres capacités en enseignement universitaire.

Cette corrélation serait moins importante quand il s'agit de la perception du caractère stimulant ou du caractère chronophage des changements. En revanche, il n'y aurait pas de corrélation entre la perception de la faisabilité du changement et la perception des enjeux de TP. La perception des enjeux et celle des possibles ne seraient donc pas liées.

Nous avons également croisé les réponses de la perception des enjeux avec celles de l'envie et de la mise en œuvre des changements pédagogiques pour savoir s'il y avait une corrélation entre l'une et l'autre¹⁷. Nous observons alors que plus les répondants ont une perception

¹⁶ Ces données sont présentées en annexe.

¹⁷ Ces données sont présentées en annexe.

positive des enjeux d'une évolution des pratiques d'enseignement, plus l'envie de changement est fréquente, et ce pour tous les items proposés excepté pour la réduction de la liberté académique et la rentabilité économique, pour lesquelles cette perception est logiquement davantage négative. **L'envie de changement pédagogique** serait ainsi **fortement liée à la perception des enjeux** de TP. Si les enseignants se projettent dans une amélioration de la situation d'enseignement universitaire, l'envie de faire évoluer leurs pratiques pourrait être plus forte. À l'inverse, nous pouvons émettre l'hypothèse que si les enseignants ne perçoivent pas l'évolution des pratiques d'enseignement comme étant au service d'une amélioration, il est probable que l'envie de changement sera plus faible. Nous constatons également que plus les répondants perçoivent de façon positive les enjeux d'une évolution des pratiques d'enseignement, plus la mise en œuvre estimée de changements est fréquente. Nous pouvons donc supposer que **plus les enseignants perçoivent positivement ces enjeux et plus ils chercheraient effectivement à mettre en œuvre des changements** dans leurs pratiques.

Les personnels enseignants se projetteraient majoritairement dans une amélioration de la situation pédagogique, autour de deux enjeux partagés : celui de l'accroissement de la motivation étudiante et celui du développement de compétences. Or ces enjeux n'apparaissent pas, au moment de l'enquête, comme des enjeux majeurs portés par l'institution. Des tensions entre les buts individuels et institutionnels pourraient donc émerger, d'autant que les enjeux davantage mis en avant par l'institution (l'adaptabilité à la diversité des profils étudiants et l'amélioration de la réussite et de l'insertion professionnelle) apparaissent comme des enjeux sur lesquels un grand nombre de répondants peinent à se positionner. Cette difficulté de positionnement pourrait d'ailleurs traduire un manque de perception des possibles sur les enjeux de TP portés par l'institution.

D'autre part, la perception des enjeux de TP serait liée à un ensemble d'autres dimensions, notamment la perception du changement, le désir de changer et la mise en œuvre des changements. Cela confirmerait l'idée que le processus de transformation s'inscrit dans une dynamique systémique intra-individuelle. Nous pouvons supposer que le désir de changer se construirait à travers la conviction d'une plus-value du changement et des perceptions favorables du changement qui se nourriraient mutuellement et qui favoriseraient la projection de l'individu dans le changement. Et plus ce désir de changer est important, plus l'individu chercherait à mettre en œuvre des changements dans sa pratique, dans la mesure où il ne percevrait pas trop de risque à mettre en œuvre ces changements, ce qui souligne l'importance de sécuriser le processus.

1.6. Des dynamiques collectives à développer autour de la transformation pédagogique

Cette partie regroupe les questionnements qui portaient sur les dynamiques collectives dans l'enseignement, à savoir les collaborations pédagogiques existantes, la perception des répondants quant au développement de ces collaborations et les conditions perçues comme indispensables à ce développement.

1.6.1. Des collaborations pédagogiques peu développées

Nous avons interrogé les enseignants sur leurs expériences de collaboration pédagogique, au cours de leur carrière, en termes de fréquence¹⁸. Le graphique suivant illustre leurs réponses :

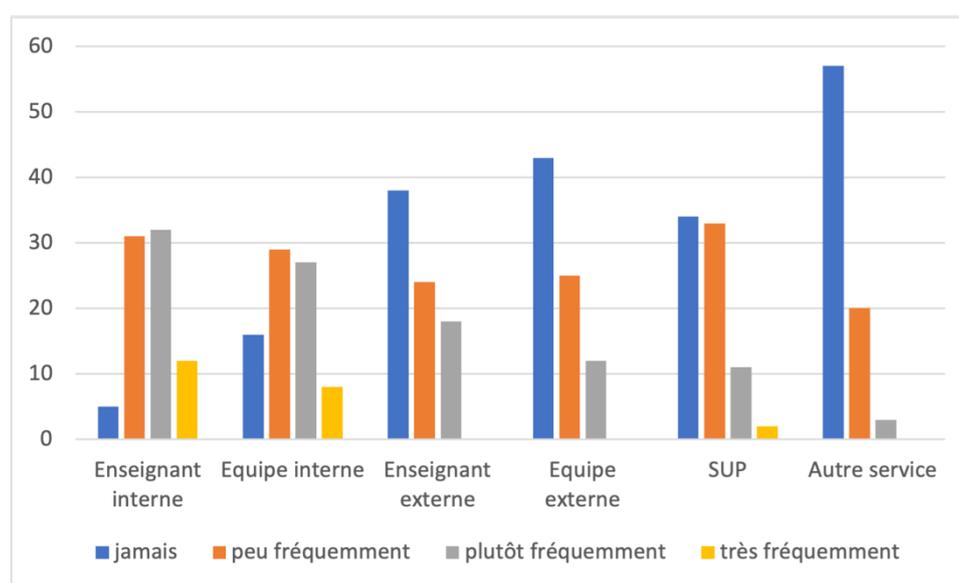


Figure 3 - Fréquence des collaborations pédagogiques mises en œuvre au cours de la carrière

En moyenne, les répondants ont mis en œuvre 3,7 types de collaborations sur les 6 proposés, ce qui suppose qu'ils ont déjà fait l'expérience d'une certaine diversité de collaborations pédagogiques. Le graphique ci-dessus met en avant que les collaborations pédagogiques se font le plus souvent au sein d'un réseau socio-professionnel de proximité puisque les collaborations internes seraient plus fréquentes que les collaborations externes et que les collaborations avec des acteurs autres que des enseignants.

Les personnels enseignants ayant collaboré au sein de collectifs internes et/ou externes déclarent, le plus souvent, avoir également collaboré en binôme. Pour ce qui concerne la **collaboration avec un enseignant interne**, la proportion de répondants ayant choisi l'item « peu fréquemment » (39%) ou l'item « plutôt fréquemment » (40%) est similaire. Seuls 6% disent n'avoir jamais collaboré avec un collègue en interne, ce qui suppose que cette collaboration n'est pas rare. Toutefois, seuls 15% affirment avoir collaboré très régulièrement

¹⁸ Il s'agissait d'une question conditionnelle à celle qui les interrogeait sur la mise en œuvre de changements pédagogiques. À cause d'une erreur de paramétrage sur les conditions, seules les 80 réponses à « peu fréquemment » et « plutôt fréquemment » ont été prises en compte. Les 19 répondants ayant choisi l'item « très fréquemment » n'ont ainsi pas été interrogés sur la fréquence des collaborations mises en œuvre. D'autre part, il nous semble qu'il aurait été intéressant d'interroger les enseignants sur la collaboration avec des étudiants, d'autant que nous interrogeons plus loin dans le questionnaire, l'intérêt qu'ils portent à une collaboration avec ces acteurs.

avec un collègue en interne. Si la collaboration en binôme interne n'est donc pas rare, elle ne serait pas pour autant ancrée dans des pratiques habituelles. En outre, la **collaboration en équipe interne** serait moins fréquente que celle avec un collègue.

Pour ce qui concerne la **collaboration avec un enseignant externe** ou au sein d'une **équipe externe**, les proportions sont assez proches. La majorité des répondants affirme ne jamais avoir mis en œuvre ce type de collaboration et aucun n'a choisi l'item « très fréquemment ». La collaboration externe apparaît donc moins fréquente que la collaboration interne, en particulier au sein d'une équipe. Nous notons toutefois que 52% des répondants disent avoir collaboré avec un enseignant externe (« peu fréquemment » ou « plutôt fréquemment ») et 46% avec une équipe externe. Si cette collaboration est peu fréquente, elle n'est donc pas pour autant exceptionnelle. D'autre part, 57% des répondants déclarent avoir déjà collaboré **avec un SUP** (« peu, plutôt ou très fréquemment »). La proportion est donc légèrement plus élevée que pour les collaborations externes mais moins élevée que pour les collaborations internes. Ceux qui ont effectivement collaboré avec des SUP l'ont fait à une fréquence moins importante que pour les collaborations internes. La **collaboration avec d'autres services** que des SUP semble la moins fréquente puisque 71% des répondants disent n'avoir jamais mis en œuvre ce type de collaboration.

1.6.2. Un intérêt perçu pour interagir avec d'autres acteurs que des enseignants en pédagogie

En complément de la question précédente, nous souhaitons mesurer l'intérêt perçu de la communauté enseignante pour interagir sur la pédagogie avec des acteurs autres que des collègues enseignants. Les résultats suivants ont été classés par ordre décroissant en fonction de l'intérêt perçu :

	Pas intéressant du tout ¹⁹	Peu intéressant	Sous-total	Plutôt intéressant	Très intéressant	Sous-total
Des étudiant·es	5	14	19	52	28	80
Des chercheurs et chercheuses en pédagogie universitaire	12	11	23	46	30	76
Des conseiller·es/ingénieur·es pédagogiques	12	12	24	43	32	75
Des acteurs et actrices du monde socio-économique	11	20	31	52	16	68
Des personnels administratifs	19	28	47	45	7	52
Des représentants de la gouvernance	35	34	69	21	9	30

Tableau 10 - Projections quant aux interactions pédagogiques à développer

¹⁹ Les chiffres indiqués dans ces colonnes correspondent au nombre de réponses obtenues sur ces items.

Des disparités importantes apparaissent selon les acteurs proposés mais dans l'ensemble, les répondants montrent un certain intérêt à interagir avec des acteurs autres que des collègues enseignants. En effet, un seul répondant a indiqué qu'il ne trouvait aucune des interactions suggérées intéressantes et un seul a indiqué qu'il trouvait toutes ces interactions « peu intéressantes ». **L'interaction avec des étudiants** est considérée comme la plus intéressante avec 80% des répondants qui l'estiment « plutôt ou très intéressante », peut-être parce qu'ils y voient un levier de développer la motivation étudiante qui semble chère à leurs yeux. Il serait donc important d'intégrer les étudiants dans le processus de TP. Pour autant, les enseignants seraient-ils prêts à travailler en collaboration avec eux, au-delà de l'interaction suggérée ?

La majorité des répondants considèrent en outre intéressant d'interagir **avec des conseillers ou ingénieurs pédagogiques** et **avec des chercheurs en pédagogie universitaire**, dans des proportions similaires (environ 75% estimant ces interactions « plutôt ou très intéressantes »). L'interaction **avec des acteurs du monde socio-économique** est aussi considérée comme intéressante, même si elle apparaît légèrement moins intéressante avec 68% des répondants la considérant « plutôt ou très intéressante ». Les avis quant à l'interaction **avec des personnels administratifs** sont plus contrastés puisque 47% indiquent trouver cela « pas ou peu intéressant » contre 52% « plutôt ou très intéressant ». Enfin, l'interaction **avec des représentants de la gouvernance** semble peu perçue comme intéressante puisque 69% des répondants se sont positionnés sur les items « pas ou peu intéressant ». L'intérêt d'une interaction avec ces acteurs semble donc moins bien perçu. Cela pourrait expliciter les écarts entre les attendus de la gouvernance et ceux des enseignants que nous avons évoqués précédemment car il y aurait un manque d'interaction possible – et donc d'intercompréhension – entre ces acteurs. Le faible intérêt perçu de ces interactions pourrait s'expliquer par le fait qu'elles sont inhabituelles. En effet, il semble que plus les personnels enseignants ont fait l'expérience de la collaboration et plus ils montrent un intérêt à interagir avec d'autres acteurs. Ainsi, quelle que soit la nature des collaborations effectives, plus grande est cette fréquence de collaboration, plus la proportion de répondants se disant pas ou peu intéressés pour interagir avec des personnels administratifs baisse.

1.6.3. Une collaboration acceptable à certaines conditions

Afin de cerner davantage la façon dont les personnels enseignants pouvaient appréhender la collaboration pédagogique, nous les avons interrogés sur les conditions qu'ils percevaient comme indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif. Les cinq conditions les plus choisies ont été les suivantes²⁰ :

²⁰ L'intégralité des réponses est présentée en annexe.

Items proposés	Nb de réponses
1. Si vous pouvez continuer à décider librement des contenus de vos cours	58
2. Si vous pouvez continuer à décider librement des méthodes d'enseignement	55
3. Si la plus-value sur la réussite étudiante vous est démontrée	40
4. Si la plus-value sur la motivation étudiante vous est démontrée	36
5. Si cette démarche n'est pas imposée par l'établissement	29
5. Si l'établissement vous libère des heures pour ces réunions	29

Tableau 11 - Conditions indispensables d'implication dans un travail pédagogique collectif

Les résultats sur les conditions indispensables d'implication dans un travail collectif sur la formation sont plutôt contrastés, puisque la qualité la plus choisie l'a été par moins de 60% des répondants, et seuls les deux premiers items ont été choisis par plus de 50%. En outre, 6 items sur 15 ont été choisis par moins de 15% des répondants. Ces contrastes interrogent donc sur la notion de commun. Les items relatifs à la **liberté académique** arrivent en première et deuxième positions des conditions d'implication. La garantie de cette liberté apparaît ainsi comme une condition indispensable aux yeux de la majorité des répondants. Seuls deux répondants s'opposeraient à une implication qui supposerait une évolution de leur pratique et un seul s'opposerait à collaborer avec ses collègues, ce qui laisserait supposer qu'une très faible minorité s'opposerait réellement à un travail pédagogique collectif. En écho à la liberté académique, une grande proportion des répondants estime que cette implication pédagogique doit rester de son ressort et qu'elle ne peut être contrainte par l'établissement.

Les conditions portant sur **la réussite et la motivation étudiantes** arrivent respectivement en troisième et quatrième positions. Ainsi, si les deux premières conditions sont centrées sur les enseignants, les deux suivantes sont centrées sur les étudiants. Cela rejoint nos constats précédents sur l'importance accordée à la motivation étudiante. Démontrer la plus-value de la TP sur cette motivation et sur la réussite étudiante pourrait donc constituer un enjeu important pour mobiliser davantage de personnels enseignants. Cela serait d'autant plus important que les répondants semblent peu percevoir la plus-value de la TP sur la réussite étudiante. À l'inverse, démontrer la plus-value de la TP sur l'insertion professionnelle des étudiants semble secondaire car cela n'est pas perçu comme une condition importante d'implication.

D'autre part, l'implication dans des projets pédagogiques collectifs reposerait également de façon importante sur des dispositifs institutionnels pour une **prise en compte du temps investi** et une **reconnaissance** de cet engagement **dans l'évolution de la carrière**. La prise en compte du temps investi semble une condition importante, d'autant que les répondants ne sont qu'une minorité à considérer qu'un gain de temps *a posteriori* pourrait être un élément de motivation à leur implication dans des projets pédagogiques collectifs. En revanche, la prise en compte financière apparaît peu comme un levier à leur implication, considérée d'ailleurs comme moins importante que la valorisation auprès des collègues, alors que cette valorisation financière est actuellement celle qui prime au sein de l'établissement.

Dans un champ de commentaires libres, les répondants pouvaient ajouter leurs propres conditions d'implication²¹. Ces conditions seraient relatives :

²¹ Ces commentaires sont disponibles en annexe.

- à la non-mobilisation et à la non-adhésion des collègues (8 commentaires) ;
- à un pilotage non solide et descendant du projet (6 commentaires) ;
- à un manque d'efficacité (4 commentaires) ;
- à une perte de l'existant (2 commentaires) ;
- au risque de la non-atteinte de résultats (2 commentaires) ;
- au climat de travail (2 commentaires) ;
- à une surcharge de travail (2 commentaires) ;
- à une crainte du jugement (1 commentaire).

Ces conditions mentionnées librement mettraient donc en exergue la **nécessité de sécuriser** la démarche de travail pédagogique collectif pour favoriser l'implication des personnels enseignants dans celle-ci. Cela impliquerait de prendre en considération les différentes préoccupations de ces acteurs qui varieraient d'un individu à un autre.

Les expériences de collaborations pédagogiques restent relativement peu fréquentes, ce qui s'explique par la faible interdépendance que suppose l'activité d'enseignement (Musselin, 2017). En outre, la pédagogie resterait un objet peu partagé avec des services supports notamment.

Dans un projet de TP, l'enjeu serait donc de développer des dynamiques collectives ouvertes à une diversité d'acteurs, dont les étudiants. Les résultats montrent un certain intérêt de la part des personnels enseignants pour cette ouverture, qu'il s'agirait donc d'inscrire davantage dans les pratiques effectives. La mise en place des conseils de perfectionnement²² pourrait favoriser cette ouverture. En effet, ils pourraient être un lieu de rencontre entre les étudiants, les enseignants mais aussi des acteurs de services support, du monde socio-économique, de la recherche et surtout des personnels administratifs tels que les personnels de scolarité et des représentants de la gouvernance.

D'autre part, il n'y aurait pas de consensus sur les conditions d'implication dans un collectif pédagogique autre que sur celle d'une garantie de la liberté académique des enseignants qui constituerait donc une préoccupation partagée. Un certain nombre d'autres préoccupations apparaissent dans les commentaires libres. L'implication dans un collectif pédagogique supposerait donc avant tout d'être sécurisée pour l'individu. Toutefois, cette sécurisation ne serait pas suffisante, il faudrait également que les individus perçoivent l'intérêt de ce travail collectif pour les étudiants. Cela rejoint nos constats précédents sur l'importance de pouvoir se projeter, cette capacité reposant sur un ensemble de dimensions interdépendantes dont l'interaction peut être source de tensions. Ces tensions demanderaient probablement à être régulées pour favoriser une perception des possibles collective.

²² Les conseils de perfectionnement sont un organe consultatif qui se réunit au minimum une fois par an, dans une perspective d'amélioration de la qualité de la formation. Il réunit idéalement des enseignants de la formation, des étudiants, des personnels administratifs, des acteurs du monde socio-économique et des *alumni*.

1.7. Le développement d'un climat de confiance nécessaire ?

Considérant l'importance d'un sentiment de sécurité pour s'engager dans un processus de TP, nous avons interrogé les personnels enseignants sur la perception de leur environnement de travail. Pour cela, ils étaient invités à se positionner sur une échelle de 0 à 10 (0 correspondant à « pas du tout » et 10 à « totalement »), à partir d'une liste d'items. Les résultats suivants ont été classés par ordre décroissant, de l'item ayant obtenu le score le plus important à celui ayant obtenu le score le moins important :

	Entre 0 et 4 ²³	5/10	Entre 6 et 10	Moyenne sur 10
Sans risque pour les enseignant·es	22	20	57	6,2
Stimulant	32	16	51	5,2
Source de stress	39	15	45	5
Favorable à une évolution des pratiques d'enseignement	39	21	39	4,7
Centré sur l'entraide et la collaboration	64	10	25	3,5
Centré sur la compétition	64	13	22	3,3
Centré sur l'écoute	67	15	17	3
Valorisant l'engagement pédagogique des enseignant·es	71	10	18	3

Tableau 12 - Évaluation de la perception de l'environnement de travail

Les répondants semblent considérer majoritairement leur **environnement de travail** comme **sécurisé** puisque 57% l'évaluent « sans risque » à plus de 5/10. 22% estimerait toutefois qu'il peut présenter des risques, ce qui représente tout de même une proportion conséquente. Pour cette part de répondants, des actes spécifiques seraient donc probablement à poser pour sécuriser davantage leur engagement dans la TP. D'autre part, alors que l'établissement dispose d'un projet de TP institutionnel, les répondants sont très partagés sur l'idée que leur environnement est favorable à une évolution des pratiques d'enseignement (39% qui l'évaluent à plus de 5/10 et 39% qui l'évaluent à moins de 5/10). De plus, ils sont une minorité à considérer que l'engagement pédagogique est valorisé au sein de l'institution (seuls 18% l'évaluent à plus de 5/10). Ces perceptions pourraient traduire un **écart** au sein de l'institution entre des **discours perçus comme encourageant** les évolutions pédagogiques mais **sans pour autant les valoriser ou mettre en place les conditions pour les soutenir**.

Par ailleurs, l'environnement de travail est considéré comme stimulant par seulement un peu plus de la moitié des répondants (32% l'évaluent à moins de 5/10), ce qui pourrait constituer un frein à l'engagement dans un projet de changement. Concernant le caractère stressant de l'environnement de travail, les réponses sont partagées puisque 39% l'évaluent à moins de 5/10 contre 45% à plus de 5/10. Nous ne constatons pas de différence importante selon les unités de rattachement²⁴ mais ces différences de perceptions pourraient s'expliquer par le fait que les personnels enseignants évoluent dans des micro-systèmes divers (au sein de

²³ Les chiffres indiqués dans ces colonnes correspondent au nombre de réponses obtenues sur ces items.

²⁴ Les répondants de l'USH sont les moins nombreux à évaluer leur environnement comme stressant à plus de 5/10 (27,3%), viennent ensuite les répondants de l'IUT (31,6%), ceux de l'UST (37,5%) puis ceux de l'UDG (42,9%).

laboratoires et de départements variés notamment) dont le climat peut varier fortement. En outre, l'environnement semble **peu** considéré comme **centré sur l'entraide et la collaboration** (64% l'évaluent à moins de 5/10) et centré sur l'écoute (67% l'évaluent à moins de 5/10). Toutefois, les répondants ne le considèrent pas majoritairement comme étant centré sur la compétition (64% l'évaluent à moins de 5/10 mais ils sont tout de même 22% à l'évaluer à plus de 5/10). Ces réponses feraient écho au constat déjà fait sur des pratiques professionnelles plutôt solitaires. Dans le cadre d'un projet de TP, l'enjeu serait donc de développer un climat plus favorable à l'émergence de dynamiques collectives.

Les personnels enseignants ne semblent pas percevoir la TP comme étant particulièrement soutenue et valorisée dans leur institution, ce qui pourrait constituer un frein à leur engagement. Dans le cadre d'un projet de TP, l'enjeu serait donc de développer cette valorisation et ce soutien et également de développer un climat plus sécurisant pour favoriser l'engagement des acteurs dans le changement. En outre, il s'agirait de développer un environnement plus stimulant. Le développement de dynamiques collectives de travail pourrait contribuer à cette stimulation professionnelle. Toutefois, cela impliquerait de développer un climat plus favorable à la collaboration.

1.8. Une typologie de comportements face au changement

L'analyse thématique des commentaires libres met en exergue une **faible perception des possibles** chez les répondants ayant souhaité s'exprimer²⁵. En effet, un grand nombre de préoccupations semblent sous-tendre ces commentaires (la perte de l'existant, la non-atteinte de résultats, l'atteinte d'objectifs non désirables, etc.). Il serait donc probablement difficile pour ces acteurs de se projeter dans la TP. La majorité des commentaires sont d'ailleurs formulés au présent uniquement. Ils portent donc plus sur des perceptions et un vécu actuels de la situation que sur une situation à venir. Certains répondants utilisent cependant le futur mais la plupart de ces commentaires sont associés à des projections d'échec de la TP (« ils [les grands projets] échoueront », « qui finiront par s'essouffler », etc.) ce qui vient renforcer l'idée d'une faible perception des possibles. Ces commentaires laissent supposer que leur environnement de travail ne permettrait pas une mise en œuvre de la TP qui n'est donc pas perçue comme une possibilité de répondre aux difficultés professionnelles qu'ils rencontrent. Peut-être parce que la TP est perçue comme un « plus » davantage qu'un « autrement » – soit comme une amélioration davantage qu'une transformation ?

Dans l'ensemble de ces commentaires, nous constatons qu'il est très peu fait mention du public étudiant (cinq occurrences seulement). Les commentaires sont centrés davantage sur la communauté enseignante (les gains et les pertes qui lui sont associés, les difficultés la concernant, etc.). Le changement paraît d'ailleurs relativement peu exprimé comme un besoin et apparaît à plusieurs reprises comme étant imposé. Des **tensions entre l'individu et l'institutionnel** apparaissent ainsi sur plusieurs dimensions. Par exemple, la TP serait perçue

²⁵ L'analyse détaillée des commentaires libres est disponible en annexe.

par certains comme une remise en question de la qualité du travail des personnels enseignants ou comme une tentative de « formatage » de l'enseignement. Elle est perçue également comme impossible, au regard de ce qui apparaît comme une dégradation des conditions d'enseignement. Par ailleurs, la centration de certains commentaires sur le système et l'institution pourrait traduire ce qui peut être perçu comme un manque de responsabilité portée par l'institution mais pourrait aussi traduire un rejet de responsabilité de la TP de la part des répondants. L'ensemble de ces **tensions** pourrait être révélateur de la complexité du changement.

À partir des préoccupations émergentes, nous pouvons catégoriser les commentaires en termes de **comportements** relatifs à l'innovation, tels qu'identifiés par Autissier et Moutot (2007). Ces comportements correspondent à des préoccupations de différentes natures selon où les acteurs se situent du processus de changement (Bareil, 2009 ; Soparnot, 2013). Il semblerait toutefois que le comportement des acteurs ne relève pas d'une seule catégorie mais qu'ils puissent relever de plusieurs catégories. Nous proposons ainsi de les catégoriser de la façon suivante :

- Le comportement d' « opposant » qui renvoie à une non-désirabilité et à une non-acceptabilité de la TP ;
- Le comportement d' « opposant » et d' « acteur » (« acteur » qualifié de « proactif » par Autissier et Moutot, 2007) qui correspond à une désirabilité et une acceptabilité de la TP mais aussi à un comportement d'opposition au système et à l'institution ;
- Le comportement de « spectateur » (qualifié de « passif » par Autissier et Moutot, 2007) qui implique une désirabilité de la TP mais sans acceptabilité, considérant que la responsabilité incombe uniquement à l'institution et au système ;
- Le comportement de « spectateur » et d' « acteur » selon lequel la TP est perçue comme désirable, voire nécessaire, dans une perspective de responsabilité partagée ;
- Le comportement d' « acteur » qui renvoie à une motivation intrinsèque et extrinsèque de la TP et une responsabilité assumée de la part de l'enseignant de la porter²⁶.

Les commentaires libres font état d'un certain nombre de préoccupations qu'il serait important de prendre en considération dans l'accompagnement à la TP. L'analyse de ces préoccupations nous offre une grille de lecture de comportements en fonction d'où se situent les personnels enseignants du processus de changement.

²⁶ L'analyse détaillée de ces comportements est disponible en annexe.

1.9. Conclusion de l'analyse de l'enquête

Les résultats de l'analyse nous ont permis d'obtenir des données de cadrage sur une partie des personnels enseignants de l'établissement²⁷, afin de mieux saisir leurs profils et leurs perceptions quant :

- Aux représentations de l'enseignement-apprentissage ;
- Au rapport aux changements pédagogiques ;
- À la perception des enjeux de TP ;
- À la perception du travail pédagogique collectif ;
- À la perception de l'environnement professionnel.

Le croisement d'un ensemble de données nous semble faire émerger :

- Des **dualités intra-individuelles** qui peuvent être présentes sur les représentations et perceptions des acteurs ;
- Des **divergences inter-individus** qui existent à l'intérieur des groupes ;
- Des **divergences entre la communauté enseignante et l'institution**.

Ces divergences et dualités pourraient être sources de tensions, ce qui pourrait nécessiter des négociations et une certaine régulation. Cette régulation supposerait probablement de prendre en compte les préoccupations des acteurs. Or nous constatons que ces préoccupations ne sont pas nécessairement exprimées en tant que telles et qu'elles pourraient être perçues, sans une analyse approfondie, comme des rejets du changement. Ce type d'analyse nous conduit ainsi à nous distancier du modèle de diffusion de l'innovation d'E. Rogers pour appréhender le changement davantage dans une approche écosystémique de l'individu (Kourilsky, 2014). Dans cette perspective, il s'agirait notamment d'adopter une posture maïeutique (Ely, 2015) pour faire émerger les préoccupations et les tensions et amener l'individu à les dépasser. Les résultats soulignent en effet que le seul désir ne suffirait pas pour permettre à l'individu de changer, il faudrait qu'il puisse se projeter dans d'autres possibles. Or cette perception des possibles se construirait dans une dynamique intra systémique dans laquelle le penser, le ressentir et l'agir se nourriraient mutuellement.

D'autre part, si une grande partie des personnels enseignants semble s'inscrire dans une dynamique d'évolution au niveau individuel, l'agentivité collective et l'agentivité organisationnelle paraissent peu présentes, dimensions qu'il nous semblait donc important d'interroger dans les entretiens. En effet, les résultats de l'analyse montrent un certain nombre de divergences, chez les répondants, qui pourrait rendre difficile une mise en sens collective de la TP. Dans ce contexte, il serait probablement à la fois difficile et nécessaire de rapprocher des acteurs qui pourraient ne pas se sentir appartenir à une même communauté. Favoriser l'intercompréhension impliquerait peut-être au préalable de sécuriser l'engagement au sein d'un collectif pour permettre une perception des possibles collective ? Développer l'agentivité organisationnelle supposerait-elle de se donner un cap sur le long terme pour favoriser la projection à tous les niveaux de l'institution dans une situation à venir partagée ?

²⁷ Nous rappelons que ces résultats portent sur près de 27% de la population enseignante de l'institution étudiée. Ces résultats sont toutefois à nuancer dans la mesure où les enseignants qui sont moins intéressés par ces questions de pédagogie, sont probablement peu nombreux à avoir participé à l'enquête.

2. L'analyse des entretiens : un processus de transformation pédagogique fondé sur une recherche d'équilibre écosystémique

L'analyse en mode écriture des entretiens, qui s'est inscrite dans une approche abductive, nous conduit à considérer le processus de TP comme correspondant à une recherche d'équilibre écosystémique émanant d'une multitude de tensions. Ces tensions, qui surgissent à tous les niveaux de l'organisation, traversent l'ensemble du processus, de la projection à l'institutionnalisation de la TP en passant par l'acceptation du changement.

2.1. Des évolutions pédagogiques émanant de la recherche d'un nouvel état d'équilibre

Avant de nous intéresser au processus de changement, nous proposons tout d'abord d'appréhender l'activité d'enseignement dans une dynamique d'évolution, émanant d'une recherche d'équilibre permanente. Cette recherche d'équilibre se construit au travers d'une diversité de buts en tension.

2.1.1. Une recherche permanente d'équilibre dans une activité d'enseignement en tension

Pour rendre compte de la dynamique de recherche permanente d'équilibre dans le cadre de l'activité d'enseignement, nous nous intéresserons tout d'abord à ce qui apparaît comme une recherche constante d'une qualité de travail, en la liant ensuite à la satisfaction professionnelle que recherchent les enseignants. Enfin, nous l'appréhendons à travers les adaptations qu'ils mettent en œuvre au quotidien pour tenter de répondre à l'évolution des publics étudiants.

2.1.1.1. La recherche constante d'un travail « bien fait »

À l'instar de Clot, nous pouvons supposer que l'enseignant universitaire, comme tout professionnel, aspire au travail « bien fait », c'est-à-dire qu'il chercherait « à atteindre les buts qu'il s'est fixés ou qu'on lui a fixés, et à parvenir ainsi à un résultat qui est défendable à ses propres yeux » (2013, p. 25). Le sentiment d'un travail « bien fait » serait ainsi essentiel à une satisfaction professionnelle :

*« Enfin, on travaille essentiellement peut-être pour ça : **une satisfaction personnelle de penser à avoir bien fait son métier**, avant d'attendre quelque chose d'autrui, autrui, que ce soit personnel ou moral. » (GV5)*

Ce sentiment d'un travail bien fait se traduirait principalement, aux yeux des personnes enquêtées, par la qualité de l'enseignement apportée à la communauté étudiante. C'est en effet à travers ces destinataires qu'ils pourraient juger de la qualité de leur travail :

*« Il y a la satisfaction du travail bien fait, mais la satisfaction du travail bien fait c'est surtout pour les étudiants. Je n'essaie pas juste de faire le travail bien pour dire "Oui, tu as bien fait ton travail". C'est parce que **j'ai envie de fournir aux étudiants un service de qualité**. » (EAM18)*

Le sentiment d'un travail bien fait contribuerait ainsi à une satisfaction professionnelle dans la mesure où les enseignants se sentiraient valorisés à travers ce qu'ils apportent au développement des étudiants :

*« Et donc c'est un gros élément de motivation d'accompagner l'étudiant dans son parcours de formation, pour **le voir se transformer** finalement. D'avoir un état initial et*

*un état final, et de percevoir tout ça. C'est super agréable. **C'est ce qui donne une raison d'enseigner, de former. Une des raisons principales.** » (EAMI3)*

L'activité d'enseignement serait donc source de bien-être professionnel lorsque l'enseignant se sentirait utile et valorisé, ce qui correspondrait au besoin d'estime identifié par Maslow (1943). L'enseignement serait même, pour certains de ces EC, porteur de sens, davantage que la recherche où ils pourraient se sentir moins utiles :

*« Je ne sais pas, **tu as l'impression d'être un peu utile**, tu as l'impression d'être un peu utile, et c'est peut-être pour ça que c'est le pendant de ce qu'il se passe en recherche où là, ton utilité, elle est vague, ce n'est pas très clair, parce que franchement, des fois, on est sur des sujets, tu n'as pas l'impression d'avoir une utilité gigantesque pour la société [...]. » (EAMI2)*

Le sens accordé à l'activité serait ainsi essentiel dans le sentiment de bien-être professionnel. Toutefois, le décalage entre l'importance qu'ils accordent à l'enseignement et le manque de valorisation de cette activité dans la carrière, pourrait être source de tension car ce qui peut être perçu comme une dévalorisation de l'enseignement par rapport à la recherche, serait alors vécu comme une injustice :

*« **Pourquoi on valorise cette activité de recherche ? Pourquoi on la met toujours sur un piédestal ? Pourquoi c'est elle qui est portée aux nues pour ta carrière ? Je ne sais toujours pas pourquoi. [...]** Personne n'est capable de me dire pourquoi, pourquoi nos activités d'enseignants-chercheurs sont si différemment évaluées. » (EAMI2)*

Parce que l'enseignement serait peu valorisé d'un point de vue organisationnel, la reconnaissance des étudiants serait particulièrement importante aux yeux de ces enseignants qui lui accordent de la valeur. En effet, cette reconnaissance informelle viendrait combler un manque de reconnaissance formelle et renverrait aussi une image positive d'eux-mêmes, qui conforterait les personnels enseignants dans leur intention de « bien faire »²⁸ :

*« Et quand le travail est uniquement valorisé par l'étudiant, parce qu'en tant qu'enseignant, il n'y a personne qui me dit : "Tu fais du super boulot", parce que personne ne vient dans mon cours. Et puis, même si on nous le dit, personne ne le sait, puisque personne ne vient assister à nos cours. **Si l'étudiant ne vous dit pas : "Oui, c'était bien"**, s'il n'y a pas un peu de feedback positif, moi, **j'ai l'impression de travailler pour rien.** » (ESGT6)*

Le sentiment d'utilité vis-à-vis des étudiants serait donc primordial dans le rapport à l'activité d'enseignement. Or l'évolution du contexte sociétal pourrait venir interroger « l'utilité » des enseignants du supérieur car leur rôle demanderait à évoluer :

« Parce que nous, on allait aux cours, et ça nous suffisait. On avait déjà de quoi manger. Mais pourquoi ? Parce qu'il n'y avait pas internet. Donc si on voulait manger plus, c'était les livres, c'était la BU. Ce qui n'est quand même pas la même chose que d'avoir tout de suite la réponse à ta question sur Internet. Alors elle vaut ce qu'elle vaut,

²⁸ Marc (2005) souligne que le besoin de reconnaissance est d'autant plus important que les individus se sentent en position d'insécurité ou d'infériorité, ce qui pourrait, selon nous, concerner ces enseignants dont l'investissement est peu valorisé.

*mais n'empêche que t'as une réponse. Et ça, ça change tout. **À quoi sert de leur donner du contenu [aux étudiants] qu'ils peuvent avoir... ?** [...] Alors si, on leur fait un pré-mâchage. On leur fait du mise-en-bouche. On organise les choses. Mais il ne faut pas que ce soit tout le contenu, enfin juste leur montrer comment ça fonctionne et après qu'ils se débrouillent pour aller voir. » (EAMI1)*

L'évolution des technologies conduirait ainsi cette enseignante à s'interroger sur son rôle pour maintenir son « utilité » auprès des étudiants. Elle estimerait alors que ce rôle devrait évoluer vers moins de transmission de connaissances et davantage d'accompagnement méthodologique pour que son travail auprès des étudiants continue d'avoir du sens. Nous supposons alors que ces changements pourraient induire des tensions quant au sens accordé à l'activité d'enseignement, en particulier pour des enseignants qui seraient attachés au rôle « historique » de transmission des savoirs et qui ne seraient pas prêts à accepter une telle évolution de leur rôle.

D'autres tensions pourraient émaner d'un sentiment d'empêchement à faire un travail de qualité, qui proviendrait d'une difficulté à maintenir un équilibre entre l'activité d'enseignement et l'activité de recherche :

*« Donc au début, c'était [l'enseignement] plus une charge qu'autre chose. Ce n'était pas forcément un plaisir, et je n'avais pas forcément même l'éthique ou l'envie de faire progresser les étudiants. Je le faisais parce que c'était mon job. [...] Ça a mis du temps, mais ça a changé. [...] En ayant des cours qui sont enfin préparés, **en ayant de l'assurance**, etc. **Je me suis mis à plus aimer ça. Et puis plus me préoccuper de la réussite des étudiants**, et à pas juste faire mon job et repartir. Donc ça, ça a pas mal évolué et je suis bien contente parce que **je retrouve finalement le plaisir d'enseigner** que je pense que j'avais avant. Et que j'avais perdu avec l'envie de faire de la recherche, et rien d'autre. » (EAMI5)*

Les tensions entre une centration plutôt sur la recherche ou sur l'enseignement pourraient donc venir amoindrir la satisfaction professionnelle puisque l'enseignante explique que l'investissement qu'elle faisait pour produire un travail de qualité en recherche induisait une recherche moindre de qualité dans l'activité d'enseignement. Ce manque perçu de qualité dans son travail générerait lui-même une insatisfaction dans son activité d'enseignement, alors peu propice à un engagement. Cela confirmerait l'idée d'une interdépendance entre la recherche d'un travail de qualité et la satisfaction professionnelle. En outre, ce verbatim met en exergue le besoin de se sentir suffisamment en confiance pour pouvoir faire un travail de qualité – qui consisterait pour l'enseignante à ne plus se limiter à la transmission mais à favoriser la réussite de ses étudiants. En référence aux travaux de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle (2019), la perception de faire un travail de qualité renforcerait probablement ainsi en retour la croyance en ses capacités. La satisfaction professionnelle reposerait donc également sur le développement de ce sentiment d'efficacité. Nous pouvons supposer alors que les EC qui seraient moins centrés sur une recherche de qualité dans l'enseignement pourraient également éprouver un sentiment d'efficacité personnelle moindre, ce qui pourrait avoir en retour une incidence sur leur engagement dans cette activité.

La recherche d'un travail « bien fait » serait interdépendante d'un besoin d'estime lié au sentiment d'utilité vis-à-vis des publics étudiants, à la valorisation et à la reconnaissance qui en découlent, ainsi qu'à un sentiment d'efficacité personnelle. Un projet de TP devrait alors probablement interroger les acteurs sur ce qu'ils estiment être un enseignement de qualité afin de pouvoir construire une stratégie en cohérence avec cette recherche de qualité dans l'enseignement. Cela supposerait notamment d'interroger le rôle des enseignants dans un contexte en évolution, à partir du sens que chacun pourrait percevoir de l'activité d'enseignement selon ces nouvelles perspectives.

2.1.1.2. Des évolutions émanant de la recherche d'une satisfaction professionnelle

Nous avons vu que l'intention d'un travail bien fait était intrinsèquement liée au sentiment de pouvoir se sentir utile aux étudiants. Cela pourrait expliquer une centration sur les étudiants, qui semble largement partagée par les enseignants interrogés :

*« Moi, j'estime que l'étudiant est au cœur de l'université. OK, j'ai un emploi d'enseignant et de chercheur, mais avant tout, et puis de toute façon, on nous le dit bien, mais avant tout, **je suis là pour l'étudiant.** » (ESGT9)*

Cette centration sur les étudiants, que nous avons également constatée à travers l'analyse de l'enquête, pourrait s'expliquer par l'histoire de l'université étudiée ici, puisque celle-ci avait été créée pour être une université de proximité. Cela pourrait donc participer d'une intention institutionnelle centrée sur l'étudiant, culturellement ancrée. Si cette centration sur les étudiants semble inscrite dans une intention institutionnelle, elle se traduirait de manière diverse dans la pratique d'enseignement. D'après les enseignants enquêtés, elle consisterait par exemple en :

- La prise en compte de l'état physiologique des étudiants aux différents moments de la journée ;
- La prise en compte de l'acquisition de pré-requis dans la préparation du cours ;
- Une recherche de compréhension des difficultés que les étudiants peuvent rencontrer ;
- Un rapprochement de l'enseignement avec des sujets proches des étudiants ;
- Etc.

Chacun tenterait ainsi, à partir de ce qu'il perçoit de la situation, de s'adapter à son public, dans le souci de « bien faire ». Une telle centration sur les étudiants conduirait alors les enseignants à se questionner sur leurs pratiques puisqu'ils auraient à cœur d'être le plus utile possible quant à leurs apprentissages :

« Moi, j'ai constaté par exemple que je perds beaucoup de temps en TP [Travaux Pratiques] avec les étudiants uniquement à expliquer le sujet. [...] Donc, le concept de la classe inversée, je l'ai adapté en disant : "OK, vous avez le sujet. Il est disponible, on va dire, la semaine d'avant et je veux que vous étudiez le sujet." Et je leur pose des questions et je leur demande un rendu sur le sujet des TP avant même qu'ils aient fait le TP [...]. Et là j'ai constaté qu'effectivement, ils font plus. Enfin, en tous les cas, même

*si ce n'est pas encore parfait, il y a encore des choses à améliorer, mais en tous les cas, il y a l'amélioration de ce problème que j'avais [...]. Et j'ai utilisé le concept de la classe inversée. [...] Je ne l'ai pas appliqué dans les grandes lignes, mais pour moi, c'est l'exploitation de cette innovation-là, à mon niveau, **pour résoudre un problème que moi j'ai dans la transmission de savoir avec mes étudiants.** » (ESGT8)*

Ce verbatim illustre la manière dont l'enseignant serait amené à modifier l'organisation de son enseignement, pour répondre à une situation qu'il percevrait comme problématique car elle ne lui permettait pas de faire un travail aussi qualitatif qu'il le souhaitait. L'introduction d'une autre méthode d'enseignement lui aurait ainsi permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage qu'il visait. Cela pourrait contribuer à un sentiment d'efficacité personnelle, comme nous l'avons mentionné précédemment, puisque cela renforcerait une croyance en ses capacités pour atteindre les résultats attendus. Ce sentiment d'efficacité viendrait alors en retour alimenter de nouvelles évolutions. L'intention de bien faire pourrait donc être moteur d'une agentivité individuelle, conduisant à une inscription de la pratique d'enseignement dans une dynamique d'évolution continue. Un tel processus serait à rapprocher du concept de « volition » d'Engeström et Sannino (2013) selon lequel la volonté s'inscrirait dans un processus longitudinal, dans l'interaction du vouloir et du pouvoir.

La perception d'une situation problématique pourrait émerger également d'une passivité des étudiants ou de difficultés d'apprentissage de leur part. Cela pourrait en effet générer de l'inconfort, parce que cela viendrait questionner la qualité de l'enseignement apportée et l'utilité de l'enseignant :

*« Mon implication dans ce projet, à l'origine, part d'une **frustration personnelle.** On en a déjà parlé, mais c'était un peu **un constat d'échec** [...]. Quand on constate année après année que dans des disciplines qu'on pense enseigner correctement, il y a des taux d'échec aussi importants, on est contraint de constater... Soit, on s'en fout et on continue comme ça, ad vitam aeternam, soit notre rôle d'enseignant nous tient à cœur, c'était mon cas, et on est obligé de constater qu'il y a **certainement des choses qu'on ne fait pas bien ou qu'on pourrait faire mieux.** » (EAMI4)*

Cet enseignant semble se sentir responsable de ce qu'il considère être un constat d'échec de son enseignement, ce qui aurait une incidence sur sa satisfaction professionnelle. Le changement émanerait donc d'une intention de s'améliorer pour les étudiants. Toutefois, nous observons chez quelques autres enseignants que le changement émanerait davantage d'une recherche de stimulation professionnelle, qui serait donc centrée sur eux-mêmes plus que sur les étudiants. En effet, le manque de participation ou d'intérêt des étudiants pourrait susciter une forme d'ennui qui serait peu confortable pour ces enseignants :

*« Soyons honnêtes, **on s'emmerde.** Non mais c'est vrai, parce qu'à une époque, il y avait encore... ça pouvait aller... on va dire parce que les gens allaient vite mais maintenant, on a en face de nous des élèves... enfin, j'ai l'impression d'avoir des sixièmes. Je leur dis : "Mais vous avez appris à prendre des notes ?" Mais non, en fait, ils écrivent tout. [...] Et là on se dit, mais ce n'est pas possible. [...] En plus ils n'arrivent plus à capter. Donc vous êtes obligés de répéter trois fois. [...] Et donc là, **vous vous ennuyez.** Donc je me dis, **je ne veux pas m'ennuyer.** Donc je sens que ça ne marche pas. Moi, j'y arrive plus, **je m'ennuie** parce que j'ai l'impression d'être là, il y aurait un robot ce serait pareil. Et je me suis dit "c'est plus possible". » (ESGT5)*

Comme dans l'extrait précédent, l'enseignante se questionne à partir d'une situation vécue comme problématique car elle ne serait pas source d'un épanouissement professionnel. Dans les deux situations, les enseignants expliquent que cela les a conduits à certains changements dans leurs pratiques : le premier a développé un dispositif hybride pour répondre aux difficultés des étudiants, la seconde a commencé à introduire de l'interaction en CM pour contrer l'ennui qu'elle éprouvait. Cependant, ces deux exemples montrent que les enseignants ne percevraient pas la situation problématique sous le même angle : le premier serait centré sur les difficultés des étudiants qui le renverraient à sa propre responsabilité, la seconde serait centrée sur sa propre difficulté à vivre une telle situation. La perception d'une situation problématique – qu'elle soit centrée sur les étudiants et/ou sur soi-même – mènerait donc à un questionnement de sa pratique. Nous faisons alors l'hypothèse que l'individu oscillerait entre ces deux pôles de dualité, entre un besoin d'agir pour autrui et un besoin d'agir pour soi-même. À l'instar de Ricoeur (1990), nous considérons en effet le Soi et autrui dans une relation interdépendante de construction des sujets. Ainsi, lorsqu'un enseignant cherche à capter l'attention de son public, il pourrait le faire dans un souci de favoriser leurs apprentissages – ce qui contribuerait peut-être à combler un besoin d'estime de soi – et par rapport à un besoin de stimulation professionnelle, l'un et l'autre étant probablement interdépendants, comme l'illustre ce verbatim :

*« Moi, comme j'ai enseigné des trucs qui étaient chiantes, qui étaient chiants [...] j'ai bien assommé plus de gens dans un amphithéâtre de [sa matière] que sur un ring de boxe. [...] Moi j'étais dans une structure où les gens venaient faire [telle discipline], qui ne comprenaient pas l'intérêt de [sa discipline]. Vous arrivez déjà avec un public qui grosso modo vous n'êtes pas les matières qu'ils aiment et puis ils ne voient pas l'utilité. Et en fait, il faut trouver des outils. Donc, il y a un moment, **soit on se dit tant pis je vais raser jusqu'à la fin de ma carrière, soit on essaie de trouver des choses qui permettent de réintroduire le sujet en faisant la connexion avec ce qu'ils aiment.** » (ESGT1)*

La recherche d'une satisfaction professionnelle s'inscrirait ainsi dans une dynamique de tensions entre ces deux pôles de dualités entre une centration sur soi et une centration sur autrui, chacun contribuant à faire évoluer sa pratique, ou du moins à la questionner, en fonction de ce que l'enseignant percevrait comme problématique, dans une recherche d'équilibre constant.

L'enjeu serait alors probablement, dans un projet de TP, d'interroger ce qui fonde, pour les acteurs, cette satisfaction professionnelle, que l'on soit plus ou moins centré sur les étudiants ou sur soi-même. Cela pourrait favoriser la construction d'un projet émanant des besoins des acteurs du terrain. En outre, parce qu'il ne suffirait pas de vouloir pour s'engager dans la TP, il conviendrait de s'interroger sur les dispositifs qui pourraient contribuer à nourrir un sentiment d'efficacité personnelle chez les personnels enseignants, en appui par exemple sur des référentiels de compétences de l'activité d'enseignement.

2.1.1.3. Des adaptations suscitées par une évolution du public étudiant

La centration partagée sur les étudiants conduirait probablement les enseignants à percevoir une évolution du public étudiant et de manière concomitante, la nécessité d'une adaptation des méthodes d'enseignement pour être en adéquation avec leur public :

« On voit bien qu'on ne peut plus faire les cours de la même manière. On voit bien que, passé 20 minutes, c'est compliqué d'avoir l'attention des étudiants. On voit bien que, si on fait un cours magistral monotone, on décroche plein de gens. On voit bien que nos étudiants, ils n'ont pas la même capacité d'attention, qu'ils sont multitâches et que, ce qui nous aurait scandalisés quand nous on était étudiant, aujourd'hui, c'est devenu quasiment la norme. Donc, il faut faire avec. » (GV4)

Cette perception d'une évolution du public étudiant serait ainsi source de questionnement sur la pratique d'enseignement car cette évolution susciterait des tensions quant aux méthodes d'enseignement « traditionnelles » qui seraient perçues comme ne permettant plus de « bien faire » son travail :

*« Moi, je rencontre beaucoup de collègues [dans sa discipline] ou dans d'autres disciplines, qui se posent beaucoup de questions. Comment transmettre les connaissances à la nouvelle génération ? Comment les inciter à travailler ? Ce sont des générations qui ne sont pas habituées aux bibliographies. Ce sont des générations qui ne savent pas faire des recherches sur le site de la bibliothèque universitaire. [...] Donc, ça, c'est un souci. C'est une **préoccupation que beaucoup de collègues partagent. Comment mieux former nos étudiants** et puis en même temps faire évoluer les choses. » (ESGT3)*

Si les enseignants considèrent que les méthodes d'enseignement « traditionnelles » demandent à être adaptées aux étudiants actuels, ce serait en partie parce qu'ils percevraient majoritairement les « nouveaux étudiants » comme ayant **des capacités ou des qualités qui seraient moindres** que ceux « d'avant ». Nous citons ici quelques exemples extraits de nos analyses :

- Les publics étudiants actuels seraient perçus comme moins matures qu'avant ;
- Ils auraient moins confiance en eux ;
- Ils auraient des capacités de concentration moins importantes ;
- Ils manqueraient de pré-requis disciplinaires ;
- La massification aurait engendré l'arrivée d'étudiants avec des capacités de travail moins importantes.

Si le constat d'une évolution des publics étudiants est partagé, la lecture qu'en font les personnels enseignants est très diverse et se base sur un ressenti, davantage que sur des données scientifiques. Une enseignante AMI souligne d'ailleurs ce **manque de connaissance du public actuel** :

« Tout le monde dit " tout se dégrade, tout se dégrade". Moi je ne trouve pas que tout se dégrade, je trouve simplement qu'ils [les étudiants actuels] savent faire des choses différentes, et qu'on ne met pas forcément toujours le doigt dessus. » (EAM11)

Ce manque de connaissance des étudiants actuels pourrait conduire à des adaptations mises en œuvre de façon empirique puisque chacun chercherait, à partir de ce qu'il perçoit, à adapter son enseignement à ce « nouveau public » afin de faire un travail le plus qualitatif possible :

*« Notre évolution, elle est progressive, et on essaie de mettre en place des choses qui s'adaptent aux nouveaux étudiants. Mais c'est une adaptation un petit peu, je ne vais pas dire forcée, mais... Elle n'est pas anticipée, c'est plus parce qu'on constate que les méthodes anciennes ne marchent pas très bien, ou marchent de moins en moins bien, on essaie d'introduire, on essaie de réfléchir, qu'est-ce qu'on peut introduire pour pallier ça, et **on va chercher des outils à notre portée qui pourraient, au moins un petit peu, améliorer la transmission du savoir à cette nouvelle génération**, à ce nouveau public. » (ESGT8)*

Cela confirmerait l'idée que les enseignants chercheraient à rétablir un certain équilibre dans **une situation perçue comme problématique**, dans la mesure où ils percevraient que leur pratique ne serait plus tout à fait en adéquation avec leur public. Ces **évolutions du public pourraient donc être vécues comme peu « confortables »** car source de tension potentielle. En effet, le public étudiant actuel serait perçu comme plus complexe à gérer puisque la transmission de savoirs ne serait plus suffisante, ainsi que l'exprime une enseignante AMI :

*« Il y a quelques années où tu avais des étudiants de maîtrise qui étaient là assis, qui étaient super raisonnables, qui n'avaient pas de téléphone portable, qui n'avaient pas d'ordinateur, qui t'écoutaient, ou pas, mais qui de toute façon ne bronchaient pas, **c'était super confortable**. Et puis ils étaient habitués à ces cours magistraux. Ils n'attendaient pas autre chose forcément. S'ils ne voulaient pas venir, ils ne venaient pas. Mais aujourd'hui ils attendent autre chose. » (EAMI1)*

Les changements mis en œuvre, de manière empirique, pour tenter de rétablir une situation vécue comme problématique apparaissent d'une grande diversité, qui s'inscrit sur un continuum entre centration sur l'enseignement et centration sur l'apprentissage. Cela dépendrait probablement des représentations qu'ont les enseignants de la situation problématique, et de ce qu'ils pensent être en mesure de pouvoir faire pour rétablir un équilibre. Ainsi, dans un paradigme plutôt centré sur l'enseignement, il s'agirait par exemple de diversifier les supports de cours pour intéresser davantage les étudiants, de développer des modes d'enseignement plus interactifs ou encore d'introduire des temps d'interaction au sein d'un CM :

« Avant, je restais sur place, je parlais aux étudiants parce que, le micro, et là, je me suis rendu compte que non. [...] Donc je commence maintenant à bouger avec le micro dans l'amphi et j'essaie d'interroger les étudiants. Et je trouve que, parce que ça fait bouger, ça évite que les gens commencent à rester sur place et ça les fait participer en amphi et en CM et je trouve que c'est bien. » (ESGT5)

Il peut s'agir également d'alléger les contenus en vue d'en améliorer la rétention :

*« Après, il y a l'expérience qui fait qu'on s'aperçoit que, en dire beaucoup, de toute façon, ils ne retiennent rien. **Il vaut mieux en dire moins** et le dire de plusieurs manières différentes, avec plusieurs modes différents, et qu'au moins, ça, ils le retiennent un petit peu plus. [...] Maintenant, **j'en dis moins**, et je fais en sorte que ce soit acquis un peu plus. **Pouvoir parler à tout le monde, que de vouloir absolument en dire beaucoup**, comme je faisais au démarrage de ma carrière. » (ESGT2)*

Dans un paradigme davantage centré sur l'apprentissage, les évolutions impliqueraient un changement de posture de l'enseignant et de l'étudiant. Il peut s'agir de modifier le format de ses enseignements par exemple pour un format hybride plus propice à une individualisation des apprentissages, ou encore de s'inscrire dans un rapport plus horizontal aux étudiants pour favoriser un climat plus propice aux apprentissages :

*« L'idée c'est comment on les ramène vers des sujets et puis j'étais aussi dans l'idée que comme ils s'intéressaient finalement peu aux cours [...]. Et le jeu leur permet de poser des questions bêtes, c'est-à-dire qu'il y a des questions qu'ils peuvent poser sur, "je ne comprends pas ce truc-là", en jeu, qu'ils ne pourraient pas poser en cours, sans se faire allumer par le prof. Donc, nous on est dans l'idée que **sur le jeu, on est animateur, on n'est pas prof** et que **toutes les questions sont possibles.** » (ESGT1)*

Il s'agirait pour certains d'essayer de s'extraire des normes existantes, telles que le système d'évaluation chiffrée :

« On avait déjà des pratiques où on commençait depuis plusieurs années dans le master à s'intéresser à des approches où on raisonnait plus par compétences que par la note et l'évaluation [...]. » (EAMI10)

Ces quelques exemples illustrent des différences importantes dans les adaptations qui sont mises en œuvre par les personnels enseignants pour répondre à l'évolution du public étudiant. Les premières s'inscriraient dans une démarche d'amélioration de l'enseignement, alors que les secondes s'inscriraient davantage dans une démarche de transformation de sa pratique, c'est-à-dire impliquant un changement en profondeur de celle-ci²⁹. Nous faisons l'hypothèse que les adaptations qui relèveraient de l'amélioration participeraient d'une transition vers un processus de transformation. Toutefois, cette transition pourrait ne jamais dépasser le stade de l'amélioration, si cette amélioration constitue une réponse satisfaisante à la problématique rencontrée, et donc permet de rétablir un état d'équilibre. En revanche, dans le cas où ces améliorations ne permettraient pas de rétablir une forme d'équilibre, il se pourrait que les enseignants cherchent à aller plus loin dans leurs adaptations, et s'inscrivent alors dans une transformation de leurs pratiques.

²⁹ Cette distinction a été présentée en introduction.

L'évolution du public étudiant viendrait perturber l'activité d'enseignement dans le supérieur. Largement perçue par les personnels enseignants, elle pourrait être à l'origine de tensions dans leur sentiment de bien-être professionnel. Chacun s'engagerait alors dans une démarche d'amélioration et/ou de transformation pour rétablir une situation perçue comme problématique. Ces adaptations seraient conduites à partir du ressenti des enseignants et de leurs croyances individuelles.

L'accompagnement à la TP devrait donc peut-être au préalable amener les acteurs de l'institution à une plus grande connaissance de leur public, en appui notamment sur des études menées au sein du contexte institutionnel, afin de concevoir les adaptations sur des données tangibles. En outre, il s'agirait d'amener progressivement la communauté enseignante à dépasser le stade de l'amélioration pour lui permettre de s'inscrire dans un processus de transformation centrée davantage sur un paradigme d'apprentissage, probablement nécessaire pour répondre au véritable bouleversement que connaît l'ES.

2.1.2. Entre désir et sentiment de responsabilité : des buts en tension

Nous verrons à présent que les enseignants sont confrontés à des buts en tension entre un désir et une crainte de s'engager dans la transformation de leurs pratiques, entre un sentiment d'obligation et un sentiment de responsabilité, et enfin entre une responsabilité tantôt endossée par eux et tantôt rejetée sur autrui.

2.1.2.1. Des buts en tension entre engagement et évitement

À partir des résultats de l'analyse, nous identifions une diversité de buts quant à l'activité d'enseignement. Selon Cosnefroy, « un but est une représentation interne d'un résultat désiré » (2009, p. 91). Il considère qu'il « est à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie » (ibid.). Les buts identifiés, centrés sur les étudiants, seraient liés à une recherche de bien-être professionnel :

- Améliorer les apprentissages ;
- Transmettre le goût pour l'apprentissage ;
- Améliorer la réussite étudiante aux examens ;
- Favoriser l'apprentissage chez un plus grand nombre d'étudiants ;
- Améliorer la qualité de la formation ;
- Améliorer l'insertion professionnelle des étudiants ;
- Etc.

Ainsi, comme nous l'avons évoqué, en articulation avec cette centration sur les étudiants, ces buts seraient aussi tournés vers l'enseignant :

- Faire évoluer ses pratiques d'enseignement ;
- Être dans l'innovation ;
- Accroître sa satisfaction au travail ;
- Se développer professionnellement ;
- Etc.

Certains buts seraient des buts « personnels » relatifs à ce que l'individu désire « être » et au sens qu'il donne à la vie. Par exemple, le désir de se développer professionnellement ou encore le désir de favoriser l'apprentissage chez un plus grand nombre d'étudiants relèverait de ces buts personnels. Certains buts apparaissent comme des buts cognitifs, tels que le désir d'acquérir des savoirs en pédagogie, et d'autres comme des buts affectifs, tels que la recherche de stimulation dans l'activité d'enseignement. Les analyses confirmeraient donc l'idée que les individus seraient mus par une diversité de buts, à la fois centrés sur eux-mêmes et sur les étudiants de manière interdépendante. L'analyse de ces buts semble en outre mettre en évidence que l'engagement des personnels enseignants dans l'activité d'enseignement relèverait essentiellement de motivations intrinsèques.

Parce que l'activité d'enseignement serait soumise à un « jugement » de réussite ou d'échec (qu'il soit formel ou informel), en fonction de la réussite académique ou éducative³⁰ des étudiants, les buts visés s'apparenteraient à des « buts de compétence » (Cosnefroy, 2009, p. 94). Ces buts impliquent une certaine prise de risque, en termes de performance, pour l'individu qui pourrait être jugé comme compétent ou incompétent. Cela conduirait à des tensions entre une motivation d'accomplissement et une motivation à éviter l'échec. Selon la théorie des buts d'accomplissement, les buts de maîtrise correspondraient à une recherche de succès, et susciteraient un engagement de l'individu pour maîtriser la tâche ou progresser. Les buts de performance seraient centrés eux sur les jugements qui découleraient de la réalisation de la tâche. Ces buts seraient à distinguer, selon Elliot et Harackiewicz, entre la recherche de jugements favorables de la part d'autrui et l'évitement de jugements défavorables de la part d'autrui (ibid., p.96). Ces derniers pourraient donc constituer une motivation à éviter l'échec.

Les buts listés ci-dessus, qui émaneraient de la recherche d'un travail de qualité, relèveraient à la fois de buts de maîtrise et de performance. En effet, la motivation intrinsèque serait à saisir, selon les auteurs, dans une articulation entre ces deux types de buts. Par exemple, le désir exprimé d'être dans l'innovation pourrait relever à la fois d'une motivation à être créatif et d'une motivation à obtenir des jugements favorables de la part des étudiants en développant l'image d'un enseignant « à la page » ou d'éviter un jugement défavorable de leur part en évitant l'image d'un enseignant « dépassé ». Le désir de se développer professionnellement pourrait relever d'un besoin de progresser et de la recherche d'une certaine reconnaissance de ses collègues pour être identifié comme un expert dans le domaine, ou encore pour « compenser » un investissement moindre en recherche. Les personnels enseignants pourraient ainsi connaître des tensions entre ces buts de maîtrise et de performance. Les auteurs soulignent que la protection de l'estime de soi serait inhérente aux conduites humaines et susciterait des conduites défensives afin d'éviter d'être jugé comme incompétent. Or l'expérimentation pédagogique semble associée à la crainte partagée d'un « échec » :

*« Mais maintenant, on a quand même souci de bien faire, et on a comme souci que l'étudiant... reçoit ce qu'il est censé recevoir, et surtout, **qu'il ne soit pas dégoûté** par la transmission de savoirs. [...] Donc, ce que t'as à perdre finalement, c'est ça, c'est d'avoir **soit dégoûté les étudiants de ta matière, soit avoir frustré les étudiants**, et c'est dommage. Donc quand tu expérimentes des nouvelles choses, t'as quand même*

³⁰ La réussite académique renvoie à une réussite « scolaire », liée notamment à la certification, alors que la réussite éducative renvoie à un épanouissement personnel et social.

envie, même si l'échec n'est... Enfin, en soi ce n'est pas grave, mais t'as quand même envie que ça soit en tous les cas le moins grave pour l'étudiant, et le moins grave pour soit son acquisition de savoir, soit son ressenti par rapport à la transmission elle-même. » (ESGT8)

La recherche d'un travail bien fait pourrait donc constituer une motivation à s'améliorer dans son enseignement et également un frein à l'expérimentation de nouvelles pratiques puisque celle-ci comporterait un risque de se voir jugé ou de se juger soi-même comme incompetent, en cas d' « échec ». Cette recherche de travail bien fait serait donc source de tension dans la construction des buts des individus. Cela pourrait en partie expliquer que les enseignants s'orienteraient vers de l'amélioration davantage que de la transformation, qui pourrait représenter un plus grand risque d' « échec » à leurs yeux. D'ailleurs, ce risque ne se limiterait pas au niveau individuel mais serait aussi perçu au niveau organisationnel. En effet, une enseignante explique que le risque serait encore plus important à ce niveau :

*« Il peut y avoir des échecs sur certaines innovations mises en place. Et est-ce qu'on a la place à l'échec sur certaines promos ? Moi j'ai fait des expérimentations avec mes classes, très vite, j'essayais de les arrêter si ça ne marchait pas. [...] Le problème, c'est que quand on fait une maquette expérimentale, il faut au moins deux ans pour savoir ce qui se passe et que ça fait deux ans de promo un peu... pas sacrifiées, mais enfin, si jamais ça ne marche pas... Et ce qu'elle [l'institution] a à perdre, c'est **quel échec elle peut accepter** par rapport à ça ? » (ESGT12)*

Nous pouvons donc supposer que les acteurs de l'institution pourraient être confrontés à des tensions quant à leur engagement dans un projet de TP, entre une motivation à participer à une amélioration de la formation et la crainte de voir ce projet organisationnel « rater », d'autant qu'ils pourraient douter de la capacité de l'institution à gérer un tel échec.

Par ailleurs, selon Elliot, les buts de maîtrise comprendraient également des buts d' « évitement de la maîtrise » (Cosnefroy, 2009, p. 97). Le désir de faire évoluer sa pratique pourrait relever de ce type de but. Il s'agirait d' « éviter une issue jugée négative » telle que la perte de compétence ou le fait de ne plus progresser. Ce but prendrait de l'importance à mesure que l'individu avance dans l'âge et qu'il prend conscience que ses compétences peuvent décliner. Il s'agirait alors d'éviter ce déclin, comme l'illustre ce verbatim d'une enseignante en fin de carrière :

*« J'ai aussi un autre truc qui m'a fait sortir de ma zone de confort, c'est que j'ai dit oui à faire un cours en anglais dans une matière que je connais mais qui n'est pas mon thème de recherches, donc le vocabulaire ne m'est pas non plus super familier. Et je me dis : "Mais, pourquoi j'ai dit oui ?" c'est... **J'ai toujours besoin de prouver que je peux encore le faire.** » (EAMI1)*

L'engagement dans la TP pourrait donc aussi relever, pour certains, de ces buts d' « évitement de la maîtrise », qui pourraient être en tension avec des buts de recherche de maîtrise de la tâche.

Enfin, Cosnefroy précise que lorsque l'individu est orienté vers des buts de performance mais ne se sent pas suffisamment compétent, il aura tendance à s'orienter vers des buts d'évitement de l'échec plutôt que vers des buts d'apprentissage (2009, p. 104). Or les personnels enseignants expriment le fait qu'ils se sentent peu préparés aux « nouveaux » enjeux (tels que

sur l'insertion professionnelle des étudiants). Ainsi nous pouvons supposer que des enseignants qui seraient centrés sur la performance seraient amenés à adopter des conduites d'évitement plutôt que de s'engager dans un processus de DP. Une partie de ceux qui sont considérés comme des « réfractaires » pourraient finalement s'inscrire dans ces conduites d'évitement, parce qu'ils ne se sentiraient pas suffisamment compétents pour s'engager dans ces processus. Le discours d'une enseignante semble bien, selon nous, illustrer ce type de conduites car elle estime par exemple que les formations proposées par l'institution ne seraient pas adaptées à son emploi du temps :

« Moi, je les vois les formations, à chaque fois, et puis je me dis : "Oui mais c'est sur mon jour où je n'ai pas cours, enfin que j'ai autre chose à faire" ou alors, "Oui mais j'ai cours à ce moment-là. Ben non". » (ESGT5)

Alors que l'enseignante aurait notamment la possibilité de demander un accompagnement individualisé adapté à son emploi du temps, son discours pourrait révéler une conduite d'évitement qui conduirait l'enseignante à ne pas se former malgré son intérêt pour la formation.

L'accompagnement à la TP devrait, selon nous, prendre en compte les tensions inhérentes aux buts visés par les individus pour leur permettre de s'orienter davantage vers des buts d'accomplissement plutôt que d'évitement. Cela impliquerait notamment de prendre en compte les préoccupations des acteurs et de rassurer quant au risque d'échec pour favoriser l'acceptation d'une démarche expérimentale inhérente à la TP.

Une conscientisation des tensions entre accomplissement et évitement pourrait en outre probablement contribuer à favoriser la construction de buts de développement professionnel plutôt que de buts d'évitement de l'échec. Il s'agirait enfin de chercher à analyser les comportements de « rejet » du changement pour saisir les éventuelles fragilités sous-jacentes, notamment en termes de sentiment d'efficacité personnelle.

2.1.2.2. Entre sentiment de responsabilité et sentiment d'obligation

Les buts seraient déterminés par un ensemble de variables personnelles et environnementales (Cosnefroy, 2009). À la croisée de ces deux variables, il nous semble que le sentiment de responsabilité aurait une incidence importante sur la détermination des buts. En effet, chez les enseignants AMI, le sentiment de responsabilité semble être pour un certain nombre, un déclencheur de leur implication dans un projet de TP visant une amélioration du programme de formation. Ils se seraient ainsi impliqués au départ activement dans le projet car ils auraient estimé que cette implication relevait de leurs responsabilités professionnelles respectives (directeur de département, responsable de formation, etc.) :

*« Je crois que je me suis tout bêtement dit, t'es responsable de [telle formation], ce serait probablement bien, pour [cette formation], de participer à, de répondre à cet appel à projets. Je crois que c'est tout bêtement ça. Donc c'est vraiment, comme **j'ai la casquette machin, ça fait partie de mon boulot.** Ça fait partie des tâches du gars*

qui a la casquette, de répondre à cet appel à projets. Je crois qu'il ne faut pas chercher plus loin que ça sur le point de départ. » (EAMI8)

Parce que l'enseignement est une activité sociale qui repose sur une relation humaine, il est probable que l'engagement dans la TP ne repose pas seulement sur une responsabilité professionnelle mais aussi sur une responsabilité éthique vis-à-vis de la population étudiante. Selon Weber, l'individu serait mû par une éthique de la responsabilité qui le conduirait à anticiper les résultats de ses actions et à les choisir en fonction de leur probabilité de réussite (Enriquez, 1993). En effet, l'individu serait confronté à une multitude de responsabilités, certaines pouvant être contradictoires. Il aurait donc la liberté de choisir celles qu'il assume. Il serait alors pris en tension entre « d'une part, ce qui oblige – la fraternité, la solidarité, la réciprocité –, d'autre part, ce qui est de l'ordre des possibilités, et enfin entre les réactions de culpabilités ou de victimisation ou de fuite » (Bouquet, 2009, pp. 43-44). Dans le cadre de l'organisation, l'individu assurerait celles pour lesquelles il est considéré comme légitime (Enriquez, 1993). Ainsi, les responsabilités professionnelle et éthique seraient intimement liées.

Ce sens du devoir ne se limiterait pas, chez ces enseignants AMI, à un engagement personnel puisqu'ils semblent également considérer que l'ouverture des collectifs de travail relève de leur responsabilité. Ce même enseignant estimerait en effet de son devoir de porter cette ouverture du projet à l'ensemble de l'équipe de formation. Le sentiment de responsabilité pourrait donc non seulement favoriser l'implication dans la TP mais également l'engagement à plus long terme, dans une perspective d'institutionnalisation de l'innovation. Cela supposerait probablement des personnels enseignants un sentiment d'efficacité personnelle. Selon Morin et ses collaboratrices, dans la mesure où nous pourrions choisir librement d'exploiter certains possibles, ce sentiment serait « essentiel pour se sentir responsable de nos actions et être tenu responsable de celles-ci » (2019, p. 7). Nous faisons en outre l'hypothèse que ce sentiment d'efficacité reposerait notamment sur un sentiment de légitimité auprès de leurs collègues, et pourrait être favorisé par le développement de compétences relatives au leadership qui paraissent peu présentes dans l'ES.

Cette éthique de la responsabilité apparaît également chez les autres enseignants interrogés qui estimeraient de leur devoir de s'adapter aux étudiants, probablement en lien avec la recherche d'un travail de qualité :

*« Enfin, même si je vous avoue que c'est hyper confortable de faire comme on a toujours fait, mais il faut quand même malgré tout être en accord avec les étudiants qui arrivent. Donc je pense que **nos pratiques** au niveau d'enseignement **doivent changer** enfin, on ne peut plus présenter, je pense la même chose que ce qu'on pouvait présenter avant. » (ESGT10)*

Ce sentiment de responsabilité favoriserait donc une évolution des pratiques, même si cela est considéré comme peu confortable. Les difficultés perçues de la population étudiante seraient ainsi considérées comme relevant d'une responsabilité des enseignants :

*« Moi j'ai un collègue qui m'a dit "Mais ce n'est pas normal que les étudiants ils envoient des textos pendant mon cours". Je fais "Oui, mais **c'est de la faute de qui ?**" Oui, on peut se poser la question, si c'est récurrent, si c'est régulier, si c'est généralisé. **T'as une part de responsabilité là-dedans.** » (EAMI4)*

En revanche, l'adaptabilité aux étudiants pourrait être vécue par d'autres comme une obligation davantage qu'un sens du devoir :

*« Donc **je suis obligée** de répéter, donc je répète en [langue étrangère] et quand je vois qu'en [langue étrangère] ça n'a pas compris, **je suis obligée** de basculer en français parce que le but, c'est quand même qu'ils arrivent à comprendre. Donc voilà, c'est une des premières choses qui a évolué au fur et à mesure des années. **L'impossibilité** vraiment de faire un cours qu'en [langue étrangère], sans avoir à répéter sous différentes façons, ou à basculer à un moment ou un autre sur du français. Le fait d'**être obligée** de bouger [en amphi] [...]. » (ESGT5)*

Ce sentiment d'obligation pourrait naître d'un faible sentiment d'efficacité personnelle. En effet, l'enseignante concernée pourrait se sentir dans une impasse quant à la façon de susciter l'intérêt des étudiants. Elle serait donc dans une attitude « réactive » d'adaptabilité plutôt que « pro-active ». Si certains semblent penser qu'il y aurait deux attitudes opposées en termes d'acceptation de ses responsabilités, nous supposons pour notre part, que ces attitudes ne seraient pas à penser comme étant exclusives l'une de l'autre. Nous proposons de les envisager comme un déplacement de l'individu par allers-retours constants entre ce que chacun pense qu'il devrait faire et ce qu'il serait en mesure d'accepter, en fonction des possibles qu'il percevrait (selon qu'il se sent en mesure de s'adapter à ces évolutions ou non) :

*« Je pense qu'il y a un changement de paradigme énorme là, et il faut l'admettre. **Il faut l'admettre** et il faut faire... Enfin, il faut faire... il faut plus que faire avec, **on ne peut pas aller contre**. Alors, on va pouvoir se laisser porter pendant un temps mais je pense qu'**on n'a pas le choix** que de devenir moteur et de s'approprier ça, et de voir comment on peut changer nos pratiques pour accompagner ce changement sociétal. **On n'a pas le choix. On n'a pas le choix.** » (EAM11)*

Ce verbatim illustre, selon nous, qu'il n'y a pas de frontière étanche entre sens du devoir et sentiment d'obligation. Puisque « la responsabilité éthique envers les usagers est aussi une responsabilité en situation qui réunit dans l'action, le savoir, le pouvoir, le vouloir » (Bouquet, 2009, p. 46), les enseignants pourraient être pris en tension entre ces différentes dimensions. La gouvernance pourrait également être confrontée à ces mêmes tensions entre sens du devoir et sentiment d'obligation puisque, par exemple, l'un des membres de l'équipe explique qu'il éprouve un sentiment « nouveau » de responsabilité vis-à-vis de l'accompagnement des enseignants à la TP qui serait suscité par l'arrivée de réformes à mettre en œuvre au sein de son unité. Il explique qu'il se sent « en devoir d'accompagner les équipes au préalable » car il estime que cela relève de sa responsabilité. Il accepte alors d'endosser une responsabilité qui semble s'imposer à lui³¹.

³¹ « [...] Face à ce changement qui nous attend, [...] je me sens en devoir d'accompagner les équipes au préalable pour que ça amène une réussite de la mise en phase d'une telle réforme. Sinon, c'est anxiogène, etc. [...] Le changement va être aussi organisationnel [...] à l'échelle [de son unité]. Et donc, c'est en ce sens-là, que là, la direction doit - j'utilise le terme de doit, donc je me sens [...] responsable à ce qu'on accompagne, on équipe, les équipes pédagogiques pour qu'elles puissent être dans les meilleures conditions pour. » (GV5)

L'engagement dans la TP ne relèverait pas uniquement de la motivation des personnels enseignants mais également d'une éthique de la responsabilité. L'enjeu serait probablement, dans un projet de TP, de développer un sentiment de responsabilité collective qui pourrait être plus sécurisant pour les acteurs et faciliterait ainsi sans doute l'acceptation du changement. Cela supposerait notamment de développer un sentiment d'efficacité personnelle mais aussi collective. Cela serait en effet nécessaire pour mettre les acteurs suffisamment en confiance pour qu'ils puissent s'inscrire dans des attitudes proactives plutôt que réactives face à l'évolution des publics étudiants.

2.1.2.3. Des oscillations entre un sentiment de responsabilité partagée et non partagée

L'endossement d'une responsabilité serait à appréhender dans une interpellation de l'individu à choisir de « faire face à ses responsabilités » ou non (Fray, 2008, p. 107). Il aurait donc la possibilité d'y répondre ou de la rejeter, ou encore de « détourner l'interpellation vers un autre acteur, situé en amont dans la chaîne des causes ou plus haut dans la hiérarchie des pouvoirs » (ibid.). Il nous semble que ce type de détournement peut se retrouver par exemple chez les personnels enseignants qui semblent considérer que s'ils ne peuvent faire un travail de qualité dans l'enseignement, c'est parce que l'institution ou le système (notamment en lien avec leur statut) ne leur dégagerait pas suffisamment de temps pour le faire ou qu'ils ne seraient pas suffisamment accompagnés dans le développement de leurs compétences. Le manque d'appropriation de la TP serait en outre perçu par quelques-uns comme reposant sur une responsabilité des étudiants qui ne serait pas assumée par ces derniers :

« [La Modalité d'Apprentissage en Autonomie (MAA)] est une très bonne idée, la seule chose, c'est que c'est intrinsèquement incompatible avec la population des étudiants qui considère que de toute façon, le but, c'est d'en faire le moins possible et que s'ils ont dix en en faisant le moins possible, ils auront réussi. Donc ça, [cette MAA], ça ne marche pas. » (ESGT11)

Face à ce qu'ils considéreraient comme un manque de l'étudiant quant à ses devoirs, ils tenteraient alors de le responsabiliser davantage. Ils pourraient donc potentiellement être dans une stratégie inconsciente de détournement, ou du moins chercher à s'inscrire dans une co-responsabilité pour laquelle l'étudiant aurait sa part à assumer. Nous observons une même tendance chez certains membres de la gouvernance qui considéreraient pour leur part que s'il y a un manque d'appropriation de la TP, ce serait dû à un manque de moyens alloués à l'établissement, à un rejet du changement par certains enseignants ou encore à un manque d'intérêt de leur part :

*« Et puis **il y en a qui s'en foutent**, qui n'ont pas le temps, et qui ont bien compris que les composantes changeaient, mais qui n'ont pas vu le projet pédagogique derrière. Tu vois donc, tu reprends, tu as **les frileux, les réfractaires**. Le schéma classique [...]. **Ils ne se sentent pas concernés**. » (GV2)*

Pour ce qui concerne la gouvernance, nous observons toutefois des divergences entre ses membres quant au sentiment de responsabilité éprouvé vis-à-vis de l'accompagnement à la

TP. Pour certains membres de la présidence, ils auraient une responsabilité à exercer pour venir en appui de l'accompagnement proposé par le SUP qui consisterait à « *essayer de trouver les modalités de gestion de carrière et d'appui sur les services communs pour faciliter la vie de cette transformation [...]* » (GV1). Alors que d'autres membres de la gouvernance estimerait qu'ils n'auraient pas de rôle à jouer dans l'accompagnement à la TP, probablement parce que cet accompagnement serait perçu comme relevant uniquement des missions d'un SUP, sans prise en compte de l'accompagnement du changement d'un point de vue organisationnel :

« - Est-ce que tu as le sentiment de contribuer à l'accompagnement des acteurs dans ces évolutions pédagogiques ? (MC)³²

- Non. Non. Je crois que la réponse elle est claire. [...] Mais par contre moi je ne suis pas là pour - je ne vois pas comment je pourrais le faire - je ne suis pas là pour leur dire... même pour les accompagner s'ils sont à la recherche d'outils, de méthodes, etc. Ça, ce n'est pas mon job. » (GV6)

À travers ce verbatim, nous comprenons que l'accompagnement à la TP, assimilé uniquement à de l'accompagnement pédagogique, ne relèverait pas d'une responsabilité partagée. Ce sentiment de responsabilité non partagée pourrait émaner d'un manque de perception des possibles puisque ce membre de la gouvernance exprime le fait qu'elle ne saurait pas comment accompagner à la TP.

Ce qui semble être des détournements de responsabilité pourrait s'expliquer par les tensions que nous avons mentionnées précédemment entre buts d'approche et buts d'évitement. Ainsi, se dégager d'une certaine responsabilité pourrait être appréhendé comme une « conduite défensive » qui permettrait de protéger l'estime de soi. En rejetant la responsabilité sur autrui (vraisemblablement, de manière inconsciente), les individus auraient alors la possibilité de lui attribuer l'échec plutôt que de se l'attribuer à eux-mêmes. Il serait donc important de pouvoir sécuriser le processus, notamment à travers l'acceptation d'une démarche expérimentale, pour permettre aux individus d'accepter une responsabilité partagée. Chez les enseignants AMI, ces détournements seraient moins importants et ils sembleraient s'inscrire davantage dans une démarche de co-responsabilité des individus, du collectif et de l'organisation. Par exemple, ils se sentiraient pour la plupart responsables d'une ouverture du collectif, à un niveau individuel et/ou collectif, mais considèreraient que cela ne peut se faire qu'en appui de l'exploitation d'opportunités institutionnelles, telles que pendant les périodes de construction de l'offre de formation.

³² Nous indiquons nos initiales lorsque le verbatim provient de nous.

L'enjeu serait probablement, dans un projet de TP, de développer un sentiment de responsabilité partagée chez tous les acteurs, des étudiants aux enseignants, en passant par les services et la gouvernance. Cela impliquerait notamment, selon nous, une formalisation du rôle que chacun aurait à jouer dans ce processus de TP. Nous pouvons en effet supposer qu'une responsabilité partagée et assumée par l'organisation, faciliterait l'acceptation de chacun à assumer sa part de responsabilité. Un « leadership de la co-responsabilité »³³ favoriserait sans doute cet engagement collectif.

2.2. Une projection difficile dans la transformation pédagogique

Dans une dynamique de recherche permanente d'équilibre du système, une TP suppose de donner à voir aux acteurs d'autres possibles pour qu'ils puissent s'orienter progressivement vers un autre territoire de pratiques d'enseignement-apprentissage. Cela impliquerait que ces possibles fassent l'objet d'un intéressement et qu'ils soient perçus comme accessibles.

2.2.1. Un but de transformation peu visible

Il s'agit ici d'interroger les gains perçus par les enseignants quant à la TP et leur perception de la vision de l'institution quant à la TP attendue.

2.2.1.1. La projection dans une amélioration davantage que dans une transformation

Les gains associés aux enjeux de TP par les personnels enseignants interrogés semblent majoritairement tournés vers les publics étudiants, ce qui rejoindrait le constat fait précédemment d'une centration partagée sur les étudiants. La plupart de ces gains apparaît donc comme des gains centrés sur une amélioration de l'enseignement-apprentissage, mais d'autres seraient centrés sur une amélioration pour l'institution et d'autres encore sur une amélioration quant aux finalités de la formation à plus long terme. Nous présentons dans le tableau suivant, des exemples de ces gains :

³³ Ce leadership de la co-responsabilité reposerait sur sept principes : « être clair sur les attentes, mobiliser sur des missions, laisser le salarié négocier son engagement, offrir de la liberté dans la réalisation, faciliter l'accès à toutes les informations, prôner l'auto-contrôle, valoriser la contribution » (Boyer, 2017).

Projection à court et moyen termes		Projection à long terme
Centration sur une amélioration de l'enseignement-apprentissage	Centration sur une amélioration pour l'institution	Centration sur l'amélioration des finalités de la formation
<p>La TP (les pédagogies actives, l'hybridation, etc.) permettrait d'accroître l'attention des étudiants³⁴</p> <p>La TP (les pédagogies actives, l'enseignement à distance, etc.) permettrait d'accroître l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages</p> <p>Les possibilités offertes par le numérique permettraient d'illustrer plus facilement les concepts, ce qui en faciliterait la compréhension</p> <p>L'APC serait perçue comme permettant d'engager les étudiants dans une posture active de construction de son parcours de formation</p> <p>L'hybridation de la formation permettrait d'améliorer l'accompagnement des étudiants (de manière plus personnalisée)</p> <p>La TP permettrait d'accroître la réussite aux examens</p> <p>L'APC permettrait de donner davantage de sens aux apprentissages, notamment car elle permettrait de se distancier de la note pour une meilleure mise en sens des apprentissages</p>	<p>La formation à distance permettrait de faire des économies</p> <p>La formation à distance permettrait de développer la FTLV et donc d'attirer de nouveaux publics</p> <p>L'hybridation de l'enseignement permettrait de lever certaines contraintes logistiques, notamment sur la gestion des emplois du temps</p> <p>La TP permettrait d'accroître le rayonnement de l'institution et l'attractivité des étudiants</p>	<p>Les pédagogies actives apporteraient une plus-value aux apprentissages, notamment pour favoriser des apprentissages en profondeur</p> <p>La TP permettrait d'améliorer le développement de compétences dites « transversales » des étudiants</p> <p>L'APC permettrait de mieux préparer les étudiants au monde du travail</p> <p>L'APC permettrait d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants, notamment avec une meilleure lisibilité des acquis</p>

Tableau 13 - Exemples de gains perçus à la TP issus de l'analyse des entretiens

L'analyse des gains perçus nous conduit à observer une différence entre ceux centrés sur une amélioration en situation de formation et ceux qui seraient davantage centrés sur un changement de posture d'enseignement, principalement abordés par les enseignants AMI, sous l'angle du développement de l'APC. Les autres enseignants seraient, eux, davantage centrés sur le développement de pédagogies actives derrière lequel ils n'envisagent pas ou rarement de changement de posture, dans une approche d'amélioration par substitution et/ou juxtaposition. Les enseignants AMI sont également les seuls à aborder les gains de la TP aux étudiants, sous l'angle de la dynamique collective enseignante :

- L'APC permettrait d'améliorer la qualité de la formation, et en particulier sa cohérence, à travers la constitution de collectifs de travail ;
- La dimension collective autour de l'APC participerait en outre à la motivation étudiante. La perception d'une équipe unie autour d'un projet pédagogique par les étudiants constituerait un élément de motivation pour lui.

Ils percevraient aussi davantage de gains de la TP pour les enseignants :

- La TP permettrait d'accroître la motivation enseignante ;

³⁴ Les éléments en gras correspondent aux gains les plus fréquemment mentionnés dans les entretiens.

- L'APC permettrait de dégager du temps pour les EC, car elle permettrait de réduire le nombre de groupes TD à partir de la validation des compétences déjà acquises par les étudiants ;
- L'APC permettrait de donner plus de sens aux enseignements, notamment parce qu'elle permettrait de faire du lien entre les enseignements au sein d'un programme de formation, et d'apporter du sens en les rattachant à des compétences ;
- La TP permettrait d'apporter, à travers le DP qu'elle induit, un plus grand confort dans sa pratique d'enseignement.

Ces gains centrés sur les enseignants et sur une dynamique collective seraient-ils davantage perceptibles lorsque les individus ont fait l'expérience d'un engagement collectif dans la TP ? Cet engagement amènerait-il les personnels enseignants à percevoir de nouveaux gains à mesure qu'ils avancent dans leur DP ?

Nous constatons donc une grande diversité de gains associés à la TP, à différents niveaux (pour les publics étudiants, pour soi, pour l'institution) et selon différentes perspectives (une projection à plus ou moins long terme, selon qu'il s'agisse de la formation en ligne, des pédagogies actives, de l'APC, etc.). Ces différences émaneraient, selon nous, d'une interprétation diverse des situations et notamment de la vision de la TP. En effet, les enseignants AMI percevraient davantage la TP comme une rupture par rapport à des pratiques existantes. Ils auraient pris conscience, probablement à travers leur DP, d'un changement de paradigme nécessaire dans la mise en œuvre de l'APC :

*« [...] **La rupture** c'était dans l'idée que finalement on était sur des enseignements basiques, évalués indépendamment avec des notes. Là, **c'est une rupture complète** de vision de la formation. Est-ce que tu passes sur une formation, par le biais des compétences, ou tu construis les enseignements autour de ces compétences-là ? Normalement, il n'y a plus de notes, c'est-à-dire que c'est un référentiel de compétences que tu construis au fur et à mesure dans un continuum, logique, avec des niveaux d'acquisition sur ces compétences, donc **ça change complètement**. En cela, ça m'a plu cette idée de **rupture complète**. » (EAMI3)*

Les autres enseignants percevraient moins le changement de paradigme induit par l'APC. Par exemple, un membre de la gouvernance semble penser que l'APC se limiterait à une déclinaison du contenu des diplômes en compétences :

*« C'est [l'APC] pour peut-être **mieux exprimer**... peut-être pour **expliquer mieux** je n'en sais rien, mais en tout cas **expliquer différemment** ce qu'on fait, et **mieux dire** comment on le fait. Et peut-être, certainement aussi, faire évoluer pour partie le contenu des formations. Mais j'ai quand même du mal à imaginer que ça conduise à revoir l'essentiel du contenu des formations. » (GV6)*

Une telle conception de l'APC correspondrait à ce que Legendre qualifie de méthodologie de construction d'un programme de formation et qu'elle distingue de « l'APC comme manière d'envisager la formation » (2004, p. 33)³⁵. La première conception conduirait à percevoir l'APC comme s'inscrivant dans une continuité des pratiques existantes puisqu'elle ne prendrait pas en compte le changement de paradigme centré sur l'apprentissage qu'induit l'APC. Certaines

³⁵ Cette distinction est présentée plus en détail dans notre introduction.

conceptions de la TP pourraient donc relever d'une idée d'amélioration alors que d'autres relèveraient d'un désir de transformation.

Nous supposons que ces différences de visions de la TP reposeraient sur une perception diverse des possibles. Il serait peut-être difficile de se projeter dans une transformation si l'individu ne perçoit que peu de possibilités face à une situation donnée. Cela pourrait en partie expliquer que la TP ne soit même pas associée à une amélioration de la situation pour certains, et qu'elle soit plutôt perçue comme un moyen de maintenir un système considéré comme décadent. Il s'agirait alors de faire en sorte de maintenir une certaine qualité de la formation, malgré un contexte de travail perçu comme difficile :

« La pédagogie, c'est l'intelligence humaine dans une situation de crise pour faire en sorte que malgré que les conditions sont moins bonnes qu'avant, on essaie de faire une bonne formation. » (ESGT15)

Dans ces conditions, la TP serait donc probablement moins un choix qu'une nécessité. Il s'agirait de faire en sorte que le système puisse se maintenir, ce qui semble également partagé par une partie de la gouvernance. Dans ce contexte, la TP apparaîtrait moins comme une stratégie de l'établissement que comme une obligation. Si cette nécessité semble absente des supports de communication institutionnelle, elle paraît en revanche bien présente dans les discours de la gouvernance qui estimerait que, dans un contexte de l'ES de plus en plus concurrentiel, l'institution n'aurait pas d'autre choix possible que de s'engager dans une transformation structurelle et pédagogique. Cette idée semble resurgir dans le discours de l'une des enseignantes interrogées :

*« Je pense que c'est un changement global. C'est peut-être un peu plus dans l'air du temps d'essayer de suivre les évolutions, parce que c'est vrai que je pense, on est une petite université, donc si on n'essaie pas de se distinguer, on va dire, par quelque chose, **je pense qu'on sera peut-être à, même à fermer un jour**. Donc je pense que c'est important de ne pas rester trop rétrograde. » (ESGT10)*

L'université n'aurait donc pas le choix que de s'inscrire dans une démarche d'innovation et serait ainsi mise dans une attitude de « résignation » plutôt que de proactivité. Le contexte contraignant serait alors davantage perçu comme devant amener l'institution à « faire comme les autres » que comme devant se démarquer des autres. Un membre de la gouvernance semble d'ailleurs considérer que la TP ne serait pas véritablement nécessaire dans la mesure où les autres établissements ne s'engageraient pas non plus dans ces processus :

*« Comme toutes les structures, **elle peut continuer à ronronner tranquillement**, l'université. Après la question, c'est est-ce que les universités qui nous entourent continuent de ronronner, auquel cas ce n'est pas très grave. Par contre, si toutes les autres avancent et répondent mieux aux attentes des étudiants et que nous, on fait du surplace, en fait, on va reculer. » (GV6)*

Ce dernier verbatim révélerait une certaine divergence au sein de la gouvernance, puisque la TP serait considérée comme indispensable par certains (au risque même de ne plus exister) et comme relativement peu importante par d'autres. Cela pourrait donc contribuer à une confusion des buts visés par l'institution. Cette confusion pourrait également provenir d'un écart possible entre les gains tels qu'ils seraient perçus et les gains tels qu'ils seraient donnés à voir par la gouvernance. Par exemple, la recherche d'une satisfaction professionnelle serait

peu mise en avant dans la communication institutionnelle portant sur la TP alors qu'elle semble être perçue par la gouvernance comme moteur important de l'engagement :

« [...] Si les collègues pouvaient entrevoir le plaisir qu'ils pourraient avoir à travailler différemment, sans doute qu'on aurait une vague qui pourrait les emmener. » (GV1)

La question du sentiment de bien-être dans l'enseignement serait-elle moins valorisante pour l'institution que la question de la réussite étudiante ? Ou serait-elle plus délicate à aborder ?

La confusion possible dans les buts visés à travers la TP pourrait constituer un frein à l'atteinte de ces buts. En effet, selon la théorie des buts, un but serait plus engageant s'il est « difficile » mais précis (Cosnefroy, 2009, p. 99). Les buts visés par le projet de TP gagneraient donc probablement à être explicités et formalisés afin de permettre aux acteurs de se projeter : s'agit-il de se maintenir dans un système qui semble de plus en plus en tension ? S'agit-il d'améliorer l'enseignement-apprentissage ? S'agit-il de transformer les processus ?

Définir ces buts supposerait d'avoir une vision claire sur les possibilités offertes par les processus de TP, en appui sur la littérature scientifique, pour permettre la projection au-delà des croyances qui entourent la TP. Cela pourrait en outre favoriser une autre lecture de la situation pour permettre aux acteurs de se projeter dans un horizon plus lointain et plus large que l'horizon actuel qui semble limité.

2.2.1.2. Un manque de visibilité du cap

Nous venons de voir qu'il y avait de possibles divergences dans la perception des enjeux de TP au sein de la gouvernance et que cela pouvait susciter une certaine confusion dans la visibilité des buts par les acteurs de l'établissement. En effet, la communauté enseignante semble peu au clair sur les buts visés par l'institution :

*« Le projet de transformation pédagogique de l'établissement, j'avoue que **je ne vois pas trop** ce qu'il est. Pourtant je suis [ses fonctions], donc en tant que tel j'assiste aux commissions des enseignements de [sa composante]. Je suis membre de la CFVU [Commission de la Formation et de la Vie Universitaire], donc je suis quand même pas mal impliqué dans tout ce qui est formation. » (EAMI9)*

Ce manque de visibilité serait accru par une accumulation des projets lancés dans l'établissement, dont il serait difficile de suivre l'avancement³⁶ :

*« **Ça part dans plein de directions différentes.** Parce qu'il y a la grosse réforme [de restructuration de la formation et de la recherche], il y a le projet [nom du projet européen] où là je n'ai pas vraiment suivi, mais je ne sais pas ce que dans la pratique, comment on va être impactés. Il y a toujours NCU qui est en cours, pour six, huit ans, je ne sais pas trop. Et on en entend moins parler, on ne sait plus trop ce que ça devient.*

³⁶ Bien qu'un site web institutionnel ait été créé pour informer de l'avancement de ces projets.

*Très localement à l'échelle de la licence, il y a toujours l'arrêté de 2018 qui est à mettre en œuvre sur l'abandon des deuxièmes sessions et donc... **Ça part dans tous les sens.** Donc je n'ai **pas de vision claire** parce que j'essaie de piocher, de comprendre chacune des directions, mais **il n'y a clairement pas de cap vraiment rigide.** » (EAMI8)*

Ce verbatim illustre bien le sentiment partagé par la majorité des enseignants interrogés quant au manque de visibilité sur la vision à long terme portée par l'institution. Ce manque de visibilité conduirait les enseignants à percevoir l'institution comme étant éparpillée dans une multitude de projets sans lien les uns avec les autres. En outre, ce qui serait vécu par les enseignants comme des changements de cap réguliers représenterait un risque pour ceux qui s'engagent dans la TP, de voir leur investissement potentiellement devenir inutile :

*« Alors, en tant que [ses fonctions], juste pas de bâtons dans les roues, c'est-à-dire que, on avance depuis deux ans dans le sens "approche compétence", "approche programme", etc. Si demain la lettre de cadrage pour la prochaine offre de formation dit : "non, mais les compétences en fait on s'en fout, on va faire comme ça." Ça me ferait moyennement rigoler. Donc **je n'attends pas non plus un soutien incommensurable, mais juste pas de : "vous avez bossé pendant deux ans, on s'en fout."** » (EAMI8)*

L'enseignant semble ici penser que l'institution qui a incité les équipes à s'orienter vers l'APC, lors de la construction de la précédente offre de formation, pourrait changer de stratégie dans la construction de la prochaine offre, mettant alors en exergue la difficulté de se projeter dans du long terme. Ce qui est perçu comme des changements stratégiques conduirait alors certains enseignants à se tenir à distance des projets institutionnels pour éviter de prendre le risque mentionné par l'enseignant précédent :

*« Tu parles aussi à quelqu'un qui s'occupe assez peu de tout ce qui se fait au niveau de l'établissement. **Je me tiens éloigné** de ça. Il faut aussi se dire que ce qui vient de l'établissement, c'était flagrant maintenant en période de Covid, à un moment on nous dit : "Il faut tout prévoir pour que l'an prochain soit confiné," puis finalement ce n'est pas confiné, donc on doit tout refaire, etc. [...] **C'est chaque fois une usine à gaz.** Et puis, finalement, on ne la fait pas, on en fait une autre. Alors, un moment donné, **on se tient à l'écart de tous ces changements** parce qu'on se dit : "si tu t'impliques, il est possible qu'on te dise dans un mois que tout ton travail n'a servi à rien." Donc **on se maintient un peu à l'écart des instances dirigeantes** et de ce qu'elles disent. » (ESGT15)*

Les changements perpétuels pourraient donc être vécus comme insécurisants car remettant potentiellement en cause le sentiment d'utilité professionnelle. Dans une forme de protection de soi, il s'agirait donc de se distancier des directives institutionnelles, dans la mesure où les individus n'auraient pas la possibilité de se raccrocher à une stratégie qui transcenderait ces incertitudes du quotidien. La gestion institutionnelle de la crise sanitaire de 2020, qui n'aurait pas permis de sortir d'un mode de l'urgence, pourrait donc avoir renforcé une prise de distance vis-à-vis de la gouvernance.

Le manque de visibilité du cap serait également partagé par certains membres de la gouvernance :

« La transformation, quand on fait une transformation, c'est en vue d'un objectif. **On saura si on a atteint l'objectif que quand on aura des indicateurs.** Donc, tant qu'on n'a pas les premiers résultats, en tout cas, on est en droit de se poser des questions. Ce sont les résultats qui permettront de... des résultats qui sont en accord avec les objectifs. Et je ne sais pas quels étaient en tout cas... [...] **Je ne sais pas quels étaient forcément les objectifs... Les objectifs et les indicateurs...** de cette transformation d'organisation de l'université, qui nous permettront de voir les résultats attendus. Si on parle purement de la formation, si l'objectif était la meilleure réussite - notamment en licence, si on regarde le collegium... J'attends de voir. » (GV5)

Pour ce membre de la gouvernance, les buts associés au projet de TP ne seraient donc guère plus visibles que pour les personnels enseignants puisqu'il ne semble pas au clair sur les objectifs et les indicateurs qui permettraient d'en mesurer l'atteinte. Il est probable que si ces buts restent peu clairs, c'est parce que la gouvernance serait elle-même confrontée à un manque de visibilité des attentes du ministère de façon globale, sur les établissements universitaires :

« Très franchement je n'en sais rien, moi j'ai - et là c'est vraiment un point de vue complètement personnel - je ne sais pas si les enjeux on les maîtrise véritablement ici, ou si finalement l'enjeu il est national, et de ce que l'État veut faire de ses universités. **Et je ne sais pas ce que l'État veut faire de ses universités.** Mis à part les dix pôles d'excellence mondiale qui vont pouvoir aller caracoler dans les rankings, je ne sais pas quelle est la place demain pour les - sans même parler des petits établissements - mais des établissements de taille moyenne qui n'iront pas tous briller dans les classements de Shanghai et autres. » (GV6)

Il serait donc probablement difficile, dans ce contexte, de définir une stratégie institutionnelle claire si les stratégies nationales sont peu visibles. La gouvernance devrait ainsi « naviguer à vue ». Elle exprime d'ailleurs la difficulté qu'elle rencontre de ne pas disposer de « modèle à suivre » pour mettre en œuvre la TP, dans un contexte pour lequel elle pourrait manquer de repères :

« Ça rejoint la question de départ, c'est quels sont les ingrédients organisationnels, politiques, fonctionnels, pédagogiques qu'il faut réunir pour former un étudiant, entre la transmission de connaissances, le développement de compétences. Où est le bon curseur ? **Je ne sais pas s'il y a quelqu'un qui a la solution aujourd'hui, je ne sais pas s'il y a des modèles qui sont idéaux, je n'en sais rien.** » (GV1)

La gouvernance pourrait donc partager les mêmes difficultés de projection que les autres acteurs de l'institution, ce qui pourrait se répercuter aux différents niveaux de l'organisation. Un tel manque partagé de visibilité du cap pourrait rendre difficile une perception du sens de la TP. Dans quelle mesure en effet les acteurs pourraient-ils donner du sens à un objet qui semble instable, mouvant et peu ancré dans une stratégie à long terme ? Cette difficulté relative à la perception du sens pourrait nourrir l'idée d'un « changement pour le changement » :

« La séparation licence collegium, je ne suis ni pour ni contre. Pardon, licence collegium, collegium institut. C'est-à-dire il y a éventuellement quelques intérêts, mais je vais dire, qui sont juste par le fait qu'on ne peut pas imaginer changer les choses de manière tranquille. Je veux dire par là, un des intérêts, c'est la gestion globale des

*enseignements. Mais il y a un moment, il ne faut pas déconner. **Qu'est-ce qui empêche de faire ça avec le système actuel, pareil ?** » [...] « Et je pense qu'en plus, **c'était non nécessaire**, c'est-à-dire que tous les objectifs du collegium pouvaient être rencontrés sans le mettre en place. » (ESGT11)*

Ce verbatim laisse supposer que la réorganisation structurelle de l'université ne serait pas justifiée et n'apporterait finalement pas de plus-value par rapport aux buts de l'institution. Cette idée du « changement pour le changement » semble se retrouver, pour ce qui concerne plus précisément la TP, à travers une vision de celle-ci qui l'apparenterait à un phénomène de mode :

*« Comme pour la lecture. Il y a eu, je ne sais plus combien d'années, c'était la méthode syllabique, après il y a eu la méthode globale, et puis après, et pendant la période de méthode globale c'était : "mais non, si tu fais de la syllabique, c'est nul, il faut faire du tout global." Puis après on a vieilli un peu, et on s'est rendu compte que, la vérité s'était peut-être un peu équilibrée entre les deux. Et l'approche par compétences, pour moi c'est pareil. Il y a eu, il y a "approche analytique" ou "approche tâche complexe globale", **c'est peut-être un phénomène de mode.** » (EAMI8)*

Cette vision pourrait être renforcée par le système des AAP qui amènerait l'institution à se centrer à chaque fois sur un nouvel axe particulier de la TP. L'APC pourrait ainsi être considérée par la gouvernance elle-même comme un phénomène de mode :

*« Alors, moi je pense que le projet [de TP] il a été pensé pas forcément dans le cadre compétences. Je pense qu'il a été plus pensé sur cette question plutôt de nouveaux publics en gros, et que les compétences sont un peu arrivées latéralement. D'abord, parce que **c'est un sujet à la mode**, clairement, quand on prend NCU, on en parle beaucoup [...] des compétences, mais au final, ce n'est pas ça qui est au cœur réellement du dispositif. » (GV4)*

Ce verbatim laisserait supposer que la gouvernance elle-même se laisserait porter par ces phénomènes de mode, dans la construction de ses projets, puisqu'elle avait incité au développement de l'APC lors de la construction de sa précédente offre de formation. Cela pourrait laisser penser que les projets seraient construits en fonction de ce qui est attendu par les financeurs, davantage qu'en fonction d'une stratégie à long terme portée par l'institution. Cela laisse supposer en outre que les stratégies de l'établissement pourraient également se construire davantage selon les convictions personnelles des membres de la présidence plutôt que selon une vision collective à long terme, ce qui contribuerait aussi à des changements de cap réguliers.

Afin de favoriser l'engagement dans un projet de TP, il paraîtrait nécessaire de co-construire avec les acteurs et de formaliser une vision à long terme qui permettrait de donner une cohérence d'ensemble aux projets et de leur donner davantage de sens. Cela impliquerait alors d'opérer certains choix dans les réponses aux AAP en fonction de cette stratégie collective. Il conviendrait alors, en termes de communication interne, de moins mettre en avant les projets et de plutôt rattacher les actions à cette stratégie collective. Cette stratégie pourrait être déclinée en objectifs et indicateurs afin de se donner une perspective claire et précise des attendus. Une telle vision pourrait rassurer les enseignants dans leur engagement et faciliterait leur projection dans un « autrement » partagé au sein de l'institution.

2.2.2. Une faible perception des possibles

L'analyse des entretiens laisse supposer une perception des possibles, en termes de TP, peu importante chez les enseignants, d'une part à cause de conditions de travail vécues comme peu propices à une formation de qualité et d'autre part, parce que les attendus leur paraissent trop éloignés des pratiques existantes.

2.2.2.1. Des conditions de travail peu favorables à une projection dans le changement

Les enseignants interrogés semblent percevoir leur environnement professionnel majoritairement comme source de difficultés. Tout d'abord, la massification de l'ES aurait engendré une augmentation importante des effectifs étudiants dans les promotions, ce qu'ils considéreraient comme un frein pour faire un enseignement de qualité. Par exemple, ils estimeraient que les grands effectifs :

- Limiteraient les interactions avec les étudiants et encourageraient à des méthodes plus transmissives ;
- Limiteraient les activités réflexives ;
- Constitueraient un frein à l'accompagnement des étudiants ;
- S'accompagneraient d'une hétérogénéité des promotions qui représenterait un frein au développement de l'autonomie des étudiants.

Il y aurait donc des tensions possibles entre des enjeux de formation qui seraient en évolution et des conditions de travail qui ne permettraient pas d'aller vers ces nouveaux enjeux. Ces tensions seraient toutefois plus ou moins importantes selon les composantes puisque l'IUT notamment pourrait davantage gérer ses flux étudiants³⁷. Cependant, quelle que soit la discipline d'enseignement, l'analyse du discours des enseignants semble montrer qu'ils ne se sentiraient souvent pas en mesure de gérer les grands effectifs autrement que par du mode transmissif. Un enseignant explique par exemple qu'il ne se sent pas en capacité d'animer du travail de groupe avec de gros effectifs, car il associe cela à des compétences particulières d'animation pour lesquelles il ne serait pas à l'aise :

³⁷ Les IUT ne sont en effet pas soumis aux mêmes modes de recrutement des étudiants que dans les autres facultés car ils ont des capacités d'accueil plus limitées, ce qui les amène à pouvoir sélectionner davantage les étudiants à leur entrée.

« Vous [le SUP] avez montré des expériences où ils sont 600 dans l'amphi. Et je te fais des petits groupes de machin-truc... [...] Attends, il faut une sacrée organisation hein ! [...] Il faut quand même... Peut-être de l'aide des gens plus... Tu ne fais peut-être pas ça tout seul, et puis, je ne suis pas non plus animateur du Club Med. Puisque là, il faut les organiser. Tu imagines ? Non, mais, tu imagines : une heure et demie, ils sont 250. Tu dis : "Vous me faites des groupes de 10, et j'en veux 25". Non, mais là, il y a déjà 25 minutes de passées ! Et on n'a pas commencé à bosser ! [...] Alors, il y a peut-être des méthodes. Sans doute, mais... Bon, si on enlevait les cours magistraux ? Ça serait peut-être plus simple ? [...] On pète les amphis, on fait des salles de 30 ou 40 dedans, et puis voilà ! » (EAMI2)

Le manque de confort ressenti par l'enseignant pourrait notamment s'expliquer par des tensions entre des attentes d'évolution dans les modes d'enseignement-apprentissage et des formats d'enseignement « historiques ». En effet, le cours en amphi serait perçu comme peu propice à un mode d'enseignement interactif. Ainsi que le suggère l'enseignant, le format du CM gagnerait donc probablement à être revu selon les nouveaux enjeux définis pour la formation universitaire, en appui par exemple sur des modalités hybrides. Or le CM pourrait être perçu comme un moyen de répondre à une massification qui s'accompagnerait d'une baisse importante des moyens, qui se serait accrue avec la LRU de 2007. Cette baisse des moyens financiers viendrait renforcer la gestion de promotions de plus en plus importantes notamment parce qu'il ne serait pas possible de recruter des ressources humaines pour compenser les hausses d'effectifs :

« Et puis, il y a aussi le fait qu'on a eu des flux d'étudiants en croissance – l'université est passée de 5 000 à 8 000 étudiants en quelques années –, qu'il n'y a pas forcément plus de ressources pédagogiques. [...] **Le nombre de postes mis au concours sur les enseignements du supérieur, etc. est en nette diminution alors que les flux ont augmenté.** Donc, on est bien sur une création de tension, on va dire, sur la ressource pédagogique. » (ESGT1)

Cette tension en termes de ressources humaines dédiées à l'enseignement serait plus ou moins importante selon les composantes. Ainsi, les personnels enseignants de l'IUT et de l'UST sembleraient moins confrontés à ces difficultés³⁸. Ces différences pourraient probablement contribuer à des engagements variables dans l'enseignement, selon l'importance de cette tension. En outre, la baisse des moyens financiers aurait conduit à une réduction des volumes de formation qui serait vécue comme un frein à un enseignement de qualité, notamment parce que cela ne permettrait pas de former un public dont le niveau de pré-requis serait de moins en moins élevé :

« Alors, pour moi, l'université, elle est confrontée à un problème énorme de restrictions budgétaires [...]. Quand j'ai commencé à enseigner en 94, le master durait près de 1500 heures. Près de 1500. Puis, il y a eu la LRU, Loi de Réforme des Universités, on est passé à 1000 heures. Puis, il y a eu les graves restrictions budgétaires parce que le budget de la fac allait vraiment... On allait plonger, on allait faire faillite. On a créé les cours où le prof n'est pas là, j'ai oublié comment ça s'appelle. Les [MAA], voilà. Et

³⁸ Le ratio Équivalent Temps Plein enseignant pour 1000 étudiants était, en janvier 2019, de 70,3 à l'IUT et de 70,5 à l'UST, alors qu'il était de 22,2 à l'UDG et de 36,9 à l'USH (selon le document réalisé par le service d'aide au pilotage de l'établissement). Certes la nature des activités pédagogiques diffère selon les unités (pas de travaux pratiques à l'UDG et à l'USH) mais la différence semble tout de même notable.

*on est passé de 1000 à 800 heures sur le total d'un master, puisqu'un cinquième était [de la MAA]. Sur ces 800 heures [...], on a enrichi dans des domaines qui ne sont pas disciplinaires. Mais le disciplinaire, [sa discipline d'enseignement], elle, tu imagines, on est passé de près de 1500 heures à beaucoup beaucoup moins avec un public moins bien formé au départ. [...] **On a un public moins bien préparé et qui a beaucoup moins d'heures pour se former. Et ça, c'est le problème.** » (ESGT15)*

Cette réduction du volume d'enseignement disciplinaire viendrait, de plus, en tension avec des attentes plus importantes en termes d'apprentissage, pour répondre aux nouveaux enjeux d'insertion professionnelle notamment. Elle ne permettrait donc pas de développer des apprentissages en profondeur mais uniquement des apprentissages de surface, ce qui pourrait conduire certains enseignants à l'associer à une dévaluation de la formation. En tension avec un désir de faire un travail de qualité, la perception d'une dévaluation pourrait s'accompagner d'une perte de sens de son activité professionnelle en particulier lorsque la vision de l'enseignement serait centrée sur une transmission de contenus :

« On réduit, donc ça veut dire qu'on apporte moins de contenu avec les étudiants, ils peuvent moins maîtriser la chose. On a l'impression qu'on est une peau de chagrin et que bientôt... Enfin, moi l'impression que j'ai, c'est qu'on va être déjà réduits à des enseignants, bientôt à des enseignants de [son domaine d'enseignement] utilitariste. » (ESGT5)

L'ensemble de ces conditions de travail, perçues comme contraignantes, pourrait rendre difficile la projection dans un « autrement » qu'il serait probablement difficile d'imaginer comme un futur possible. Comment, en effet, les personnels enseignants pourraient-ils être en mesure de se projeter dans un « autrement » alors que leurs conditions de travail ne leur permettraient déjà pas de faire un travail de qualité au quotidien ? Pourtant, d'autres sembleraient percevoir davantage ces contraintes comme des leviers potentiels à l'innovation. Par exemple, une enseignante AMI voit dans la réduction des volumes de formation disciplinaire, une opportunité de recentrer ses enseignements sur les attendus d'apprentissage essentiels :

*« Le fait de devoir mettre en place la nouvelle offre de formation. Et cette nouvelle façon de considérer les majeures, les mineures. Le fait qu'on ne pourrait pas tout, qu'on ne pourrait pas continuer à faire 30 heures de cours dans une discipline donnée, donc **il fallait décider ce qui était l'essentiel de nos enseignements.** Moi, je me souviens je me suis dit : "Mais qu'est-ce que, finalement, qu'est-ce que je veux que les étudiants retiennent de mes cours, en fait ?". » (EAMI6)*

Ce verbatim laisse supposer une certaine acceptabilité des conditions telles qu'elles sont, alors que les enseignants se montreraient majoritairement dans le refus de les accepter. Cela pourrait notamment dépendre de leur rapport à l'institution, avec des attitudes de résistance plus ou moins importantes, qui pourraient elles-mêmes varier selon les statuts, l'ancienneté ou encore selon les cultures disciplinaires. Ainsi, pour certains membres de la gouvernance, le frein à un travail qualitatif se situerait moins du côté des conditions de travail que d'une difficulté de leurs collègues enseignants à accepter ces conditions :

*« **Il y a un frein énorme.** [...] Si vous réfléchissez au volume horaire de présentiel d'un étudiant sur cinq ans – allez, je ne vais pas dire de bêtises – c'est 2500 heures, grosso modo, voire 3000 en sciences. Et puis, **il y a des enseignants qui vous diront que s'il n'a pas fait ces 30 heures-là, il sera mauvais toute sa vie.** [...] C'est hallucinant,*

c'est hallucinant. Et comme par hasard, c'est ce qu'il fait, lui. C'est ce qu'il enseigne, lui. Ça, c'est un frein énorme, un frein énorme. [...] On m'a dit : "Si l'étudiant il n'a pas fait les 20 heures – ce n'est même pas 30 – 20 h de [telle discipline], il sera mauvais toute sa vie." Mais j'ai dit : "Non, non". Parce que d'abord, l'étudiant, si dans sa vie professionnelle, s'il doit toucher à [la discipline en question], il se forme. On se forme tout au long de la vie. C'est tout. » (GV7)

Une telle acceptation nécessiterait, selon nous, de changer de cadre de référence (Boucher & Desgagné, 2001) puisque cela impliquerait que les enseignants se décentrent des contenus et qu'ils inscrivent leur enseignement dans une perspective de FTLV. Un changement de cadre de référence pourrait également amener la communauté enseignante à voir davantage la dimension habilitante de leur environnement professionnel, comme cela semble être davantage présent chez les enseignants AMI :

*« C'est quand même bien, on a quand même des, on va dire, au niveau matériel, on a pas mal de trucs quand même, il ne faut pas exagérer. **On est quand même bien, on a des possibilités quand même de faire plein de choses** ; vous êtes là vous [le service universitaire de pédagogie], déjà, c'est important qu'on ait des services comme ça et puis, techniquement, on a quand même pas mal de trucs au niveau plateformes numériques, des choses comme ça, on a plein de choses. » (EAMI2)*

La perception de la dimension habilitante et contraignante de l'environnement dépendrait donc de chaque individu. Certains seraient en effet centrés essentiellement sur les contraintes, ce qui pourrait les empêcher de percevoir les ressources dont ils disposent au sein de leur environnement. Ce constat pourrait s'expliquer en partie par ce qui pourrait être des stratégies de détournement liées à une recherche de protection de l'estime de soi. Il s'agirait alors pour ces enseignants, comme nous l'avons mentionné précédemment, de déplacer la responsabilité sur autrui afin de ne pas avoir à porter la responsabilité d'un travail qu'ils considèreraient comme insuffisamment qualitatif. La gouvernance pourrait elle-même s'inscrire à certains égards dans des conduites défensives puisqu'elle semble considérer que le contexte concurrentiel actuel de l'ES serait plus contraignant qu'habilitant pour les universités et en particulier pour les universités de taille moyenne :

*« L'autonomie des universités qui fait qu'on bascule dans des stratégies de différenciation des établissements qui, suivant leurs caractéristiques et la manière dont ils sont vus par l'État français, vont avoir des positionnements différents, suivant qu'ils sont dans les grandes métropoles, qu'ils ont des opportunités de rapprochement avec leurs voisins, de fusion ou pas, suivant qu'ils sont reconnus par le secrétariat général, par l'investissement ou pas, etc., etc. Et donc, **pour ce qui concerne une petite université [...] on perd un soutien inconditionnel de l'État. Donc ça, ça change beaucoup les choses.** » (GV1)*

Ces inégalités seraient en outre perçues comme étant renforcées par le système des AAP qui serait, selon la gouvernance, plus favorable aux grandes structures ; et dernièrement, avec la mise en place du dispositif « Parcoursup »³⁹ qui serait, selon elle, plus favorable aux autres

³⁹ Parcoursup est une plateforme nationale de préinscription en première année de l'enseignement supérieur en France. Elle a été mise en place en 2018 dans le cadre de la Loi « Orientation et Réussite des Étudiants », remplaçant le système précédent qui était fondé sur un tirage au sort, pour une orientation fondée notamment sur la maîtrise de pré-requis.

types d'institutions de l'ES. Ce qui pourrait être interprété comme des conduites défensives s'expliquerait ainsi notamment par des tensions de même nature que chez les enseignants, c'est-à-dire des tensions entre un désir de faire un travail de qualité – il s'agit pour eux d'emmener l'institution vers un projet d'innovation – et des conditions qui seraient perçues comme un empêchement pour le faire. Nous pouvons donc supposer qu'un changement de cadre de référence serait également nécessaire au niveau macro pour être en mesure de percevoir et de faire percevoir d'autres possibles.

Les conditions de l'environnement professionnel, vécues par un grand nombre comme difficiles, seraient peu propices à une projection dans le changement. En effet, la concentration sur les difficultés du quotidien pourrait limiter la perception des possibles et ainsi contribuer à empêcher la projection dans un futur différent. L'enjeu d'un projet de TP serait probablement d'amener les acteurs à changer de regard sur la situation : de contraintes perçues comme empêchant le changement à des contraintes perçues comme opportunités d'innovation. Cela nécessiterait sans doute un accompagnement aux différents niveaux de l'organisation, pour favoriser un changement de cadre de référence, dans la perspective d'une ouverture du champ des possibles.

2.2.2.2. Des buts perçus comme peu accessibles ?

Au regard des conditions dégradées que percevrait la communauté enseignante, les attendus en termes de formation seraient perçus comme étant en décalage avec la réalité du contexte d'enseignement :

« C'est juste l'impression que les objectifs qui sont fixés, aujourd'hui, ne sont pas cohérents avec les moyens qui sont mis sur la table. » (GV6)

Ce membre de la gouvernance percevrait donc un écart entre les buts à atteindre et les moyens dont disposerait l'institution, ce qui pourrait avoir une incidence sur sa perception des possibles. Cette perception d'un écart avec la réalité du terrain serait également partagée par les enseignants qui considéreraient que les attendus en termes de TP seraient éloignés des pratiques d'enseignement-apprentissage existantes dans l'institution. En effet, certains percevraient chez leurs collègues un attachement important au CM, pour d'autres, les réflexions pédagogiques seraient peu développées voire absentes des équipes. Les buts de la TP pourraient donc être perçus comme peu réalistes car ils seraient perçus comme éloignés de ce que les enseignants auraient la capacité de faire :

*« C'est pour ça que quand je vois qu'il y a aujourd'hui des commissions des formations qui sont organisées sur la mise en place du contrôle continu intégral dès l'année prochaine, sur l'approche compétences en licence, moi j'ai un peu les mains moites, ça ne va pas se faire... Ça me paraît... Juste **complètement irréaliste**. » (EAMI4)*

Toutefois, ces perceptions concerneraient plus leurs collègues qu'eux-mêmes. Nous constatons en effet que le niveau de développement pédagogique serait perçu différemment selon qu'il impliquerait ou non le locuteur :

« J'ai l'impression, mais évidemment, ce n'est qu'une impression, [dans sa discipline], on est quand même un peu plus avancé pédagogiquement parlant que dans d'autres disciplines. » (ESGT2)

Cet écart entre ses propres capacités et celles des autres pourrait-il s'expliquer par un manque de visibilité de ce que font réellement les autres ? En effet, il semblerait que le niveau effectif de développement pédagogique soit peu visible, même pour la gouvernance :

« C'est vrai que pour l'instant en tout cas, NCU je n'ai pas l'impression, je ne sais pas s'il y a eu des choses de faites, mais si elles sont faites, **ce n'est pas hyper visible**, en tout cas du côté de [sa composante], je ne suis pas sûre qu'on le mesure. » (GV6)

Ce manque de visibilité pourrait conduire à des divergences de perception au sein d'un même environnement. Par exemple, deux enseignants de la même composante semblent avoir des perceptions opposées sur le niveau de développement pédagogique au sein de leur équipe, ainsi que l'illustrent les deux verbatims suivants :

« Et [dans sa composante], en général, **c'est admis qu'il faut faire des efforts pédagogiques** par rapport au public qu'on a. Ça, c'est... comme c'est admis, les nouveaux qui arrivent, on leur explique comment ça marche. Et puis, c'est normal qu'il y ait des gens qui se posent des questions sur la pédagogie et que ça diffuse. » (ESGT7)

« Même, alors, là, il y a une journée pédagogique, ça fait deux ans que ça existe. Moi, je suis arrivée il y a deux ans à [nom de l'université], quand on m'a dit que c'était la première, j'étais choquée. [...] **[Au sein de sa composante], c'était la première journée pédagogique.** [...] **Je suis tombée des nues.** Parce que nous [dans un autre pays], les journées pédagogiques, on ne les compte pas. Il y a un roulement toutes les trois semaines où tous les enseignants se réunissent pendant une heure sur un thème particulier. Peut-être [...] c'était trop, entre guillemets, on est beaucoup sollicités. Mais c'est vrai que je suis passée un peu du tout au tout. » (ESGT6)

Ces divergences pourraient en partie s'expliquer par le fait que le premier enseignant se sentirait appartenir au collectif dont il parle alors que l'enseignante suivante semble se définir comme extérieure au collectif puisqu'elle utilise le « nous » en référence à son expérience passée à l'étranger. Les différences de statuts (titulaire pour le premier et contractuelle pour la seconde) pourraient expliquer cette divergence de positionnement et de vision du développement pédagogique qui découlerait de ces divergences. Nous constatons également des divergences de même nature au sein de la gouvernance, ainsi que l'illustrent les deux verbatims suivants :

« Sur le volet établissement, je pense qu'on fait partie des établissements où quand même il y a une conscience, **il y a une conscience de la nécessité de faire évoluer les dispositifs pédagogiques.** Après, on peut discuter des modalités qui ont été choisies, mais au moins, c'est impulsé. **C'est impulsé**, c'est important, parce que ça permet aussi de prendre date. » (GV4)

« Je ne vois pas de transformation majeure dans nos pratiques. [...] J'ai participé à une deuxième offre de formation et là, on prépare la troisième. Cette année, ça va être un peu particulier du fait du projet d'établissement, mais entre la première et la deuxième, **je ne vois pas de changement du tout.** Je dirais zéro. Pas de changement des offres

de formation, pas de changement de pédagogie parce que c'est là où ça commence, moi, je dirais. » (GV8)

Dans ce cadre aussi, les divergences pourraient s'expliquer en référence au positionnement du locuteur puisque le premier se sentirait davantage faire partie de la gouvernance. Cela interroge d'ailleurs sur le positionnement des représentants des membres de la gouvernance dans les unités qui semblent pour la plupart adopter une posture plutôt extérieure à ce collectif. Ce manque de collectif au sein de la gouvernance pourrait en effet constituer un frein à l'engagement des acteurs dans le changement, ainsi que le souligne Jiang (2020).

D'autre part, les divergences dans la perception du développement pédagogique pourraient s'expliquer par un manque de visibilité dans l'institution de ce que serait le processus de TP :

*« **Déjà faut se mettre d'accord sur ce que c'est que la transformation pédagogique.** Parce qu'il y a des trucs qui peuvent être très transformants dans un département, qui, peut-être, se font déjà depuis 15 ans dans un autre département. Donc honnêtement, moi je ne sais pas ce que c'est aujourd'hui la transformation pédagogique. Je ne sais pas. » (GV6)*

Sans élément de référence partagé sur ce que devrait être la TP, il pourrait ainsi être difficile d'estimer l'écart qui séparerait les acteurs des buts visés. La TP pourrait alors être perçue comme une « révolution » plutôt que comme une évolution sur le long terme :

*« Pour moi, de l'innovation pédagogique, **il y a un côté révolutionnaire, il faut faire quelque chose de révolutionnaire** par rapport à ce que tu faisais avant. Donc, mais c'est mon point de vue. Donc si j'utilise juste un nouvel outil, une nouvelle modalité pédagogique, c'est juste pour moi de l'évolution pédagogique. » (ESGT8)*

Cette perception pourrait donc contribuer à rendre la TP relativement lointaine aux yeux de la communauté enseignante. Mais la TP ne serait pas seulement perçue comme lointaine, elle semblerait aussi perçue comme peu accessible, notamment parce que les enseignants percevraient un écart important entre une évolution des profils des étudiants, qu'ils estimeraient difficile à gérer, et des attentes du monde socio-professionnel qui seraient de plus en plus importantes. Les enseignants pourraient ainsi se sentir pris en tension dans cet écart, ce qui susciterait un sentiment d'impuissance :

*« L'adéquation avec les nouveaux profils de lycéens qui nous arrivent et le monde professionnel qui évolue. [...] c'est peut-être une de ces raisons-là, le mal-être qui grandit, je trouve, dans les enseignants, enseignants-chercheurs. C'est qu'**on a l'impression de faire de plus en plus le grand écart**, puisqu'on est entre les deux. On reçoit quelque chose qu'on doit transformer pour qu'il convienne à un marché, on va dire, et on voit bien que les deux évoluent et nous, **on fait le grand écart.** [...] C'est anxiogène. Alors, on essaie d'y répondre, je ne vais pas faire une image noire du système, mais je pense qu'un des principaux faits qui rend anxiogène le métier, c'est peut-être ça. Parce que ça évolue de chaque côté et, nous, **on ne sait plus comment évoluer.** » (GV5)*

La communauté enseignante pourrait donc percevoir ces attentes comme peu accessibles, au regard de l'écart qu'elle percevrait avec la réalité du terrain. Cet écart serait difficile à vivre car les enseignants ne sauraient comment y faire face. Ils ne se sentiraient pas suffisamment

préparés pour répondre à des attentes notamment en termes de professionnalisation de la formation qui impliqueraient un changement de posture de leur part :

*« L'objectif qui est venu sur la table depuis quelques années, je ne saurais pas dire quand, c'est de rendre nos formations plus professionnelles. Sauf que... On transmet très souvent en étant enseignant par rapport à la façon dont on a été formé. Et donc, la plupart – même encore aujourd'hui ceux qui sont recrutés, enfin ça change progressivement – mais **la plupart des enseignants-chercheurs qui ont été recrutés n'ont pas été formés pour être des formateurs, mais plutôt pour être des enseignants. Or, il faut qu'on se transforme progressivement en formateur.** »*
(GV5)

En effet, au cours des entretiens, un certain nombre d'enseignants nous a fait part du manque de formation à la pédagogie qu'il éprouvait. Ces enseignants pourraient donc ressentir un manque de capacités pour atteindre ces nouveaux enjeux. Cela pourrait limiter leur engagement dans la TP car « pour s'engager dans des tâches difficiles qui requièrent un effort important, il convient d'être persuadé que le but à atteindre est important et accessible » (Cosnefroy, 2009, p. 101). Or la perception de l'accessibilité du but dépendrait des compétences que l'individu perçoit ou non, pour atteindre ce but. Ainsi, ce ne serait pas parce que la TP serait perçue comme éloignée des pratiques existantes que cela empêcherait l'engagement puisque « atteindre un but difficile est un projet stimulant pour autant que l'on se sente capable de l'atteindre avec ce que l'on est et les ressources dont on dispose » (ibid.). En revanche, si celle-ci est perçue comme éloignée et à la fois peu accessible, elle peut alors être considérée comme une menace pour l'estime de soi davantage que comme une opportunité d'apprendre, ce qui favoriserait des buts d'évitement plutôt que des buts d'approche. Or ce faible sentiment d'efficacité personnelle ne se situerait pas uniquement au niveau individuel mais au niveau organisationnel également. En effet, certains enseignants douteraient de la capacité de l'institution à mener l'ensemble des projets existants :

*« Je pense que, déjà, on a une équipe qui était une équipe de projets, c'est-à-dire qu'ils avaient plein de projets. Il y avait la réforme de l'université, plein de choses, plein de dynamiques de projets, mais en fait, en pratique, **ce n'est pas des gens qui, enfin ce n'est pas comme ça que je les sens, qui étaient capables de les mener, derrière, de les conduire.** »* (ESGT2)

Ce verbatim pourrait ainsi traduire un faible sentiment d'efficacité organisationnelle, ce qui pourrait contribuer à percevoir les buts de la TP comme peu accessibles. Ce faible sentiment d'efficacité pourrait avoir été nourri par la mise en œuvre de la MAA, symbole du lancement du projet de TP de l'établissement, et qui semble largement considérée par les enquêtés comme un échec à différents niveaux :

- Parce qu'insuffisamment appropriée par les enseignants ;
- Parce qu'insuffisamment appropriée par les étudiants ;
- Parce que considérée comme trop compliquée à mettre en œuvre d'un point de vue administratif.

Ce constat d'échec serait également partagé par la gouvernance :

« Si on fait le bilan, après avec les échos que j'ai pu avoir de ce qui s'est dit en réunion, des retours d'étudiants, il y a une volonté de faire évoluer les pratiques à l'échelle de

l'établissement avec [la MAA]. J'ai l'impression que c'est quand même un peu un constat d'échec, en tout cas sur moi les infos que j'ai pu avoir [...]. » (GV6)

La MAA pourrait donc avoir eu une incidence sur le sentiment d'efficacité aux différents niveaux de l'organisation en termes de TP, également du point de vue des étudiants puisqu'elle a été l'objet de plusieurs mobilisations de leur part pour la voir supprimée.

La TP pourrait être perçue à la fois comme éloignée des pratiques existantes et peu accessible. Il ne serait donc probablement pas suffisant d'être plus au clair sur le cap, le « où va-t-on ? », peut-être faudrait-il également être plus au clair sur « d'où part-on ? » pour pouvoir avoir une visibilité plus claire du chemin à parcourir entre le point de départ et les attendus. Le recueil de données tangibles sur le niveau de développement pédagogique dans l'institution, en appui par exemple sur un référentiel des compétences pédagogiques de l'enseignement, pourrait contribuer à une telle visibilité. Ces processus d'analyse pourraient en outre être exploités pour donner plus de visibilité sur l'avancement quant aux buts visés. Cela pourrait en effet participer du développement d'un sentiment d'efficacité personnelle, collective et organisationnelle.

De plus, il nous semblerait intéressant de pouvoir analyser la perception de l'écart entre le niveau des pratiques actuelles et les pratiques attendues, auprès de la communauté enseignante. Cela permettrait en effet d'ajuster éventuellement ces attendus en fonction de ce que les acteurs percevraient comme possible. Cela pourrait également apporter des pistes quant à l'accompagnement des acteurs au regard de cette perception des possibles.

2.3. La transformation pédagogique, une transition en tension entre désir et acceptation du changement

La projection collective dans un « autrement » pédagogique serait difficile pour les acteurs, peut-être parce qu'ils manquent de repères pour se construire une image de cet « autrement ». Cette difficulté de projection pourrait aussi être liée à une crainte de perdre des repères sécurisants, voire de se perdre en acceptant l'abandon de ces repères... Le passage de l'acceptabilité à l'acceptation du changement exigerait donc une forme de sécurisation.

2.3.1. Une difficile acceptabilité du changement

Nous interrogeons ici l'acceptabilité d'une TP pour le personnel enseignant à travers sa perception des enjeux visés, notamment en termes de valeurs, et en particulier en ce qui concerne une approche inclusive de l'enseignement. Cela nous conduira à observer des tensions entre les postures telles que désirées par les individus, et les postures qu'ils incarnent.

2.3.1.1. Des enjeux de TP difficiles à accepter ?

La situation économique contrainte de l'établissement conduirait à une certaine confusion autour des enjeux de la TP dans l'institution. En effet, la TP serait perçue comme desservant des buts économiques davantage que pédagogiques :

*« Il y a un flou je pense, enfin sur tout ce qui est pédagogies innovantes et autres à l'université, je pense qu'il y a un flou parce qu'on ne sait pas ce dont on parle et **on a toujours l'impression qu'en fait, ce n'est pas de pédagogie dont on parle, mais c'est d'argent.** La question budgétaire, elle est... Dès qu'on parle de pédagogie, on sent qu'il y a une question budgétaire derrière. Et ça c'est clairement un frein parce que si les enseignants ressentent que **la transformation ce n'est pas pour améliorer les choses, mais c'est pour faire des économies**, forcément ils ne peuvent pas adhérer. » (EAMI9)*

Cette confusion sur les enjeux de la TP ne serait cependant pas propre à l'institution mais serait perçue comme émanant du système d'ES lui-même, à travers la perception d'attentes économiques en lien notamment avec le développement du numérique dans la formation. La vision de la TP reposerait donc également sur la représentation d'un système inscrit dans une logique économique davantage que pédagogique, suscitant des tensions que la gouvernance elle-même peinerait probablement à concilier :

*« Des fois, **il [le constat] est un peu désespérant** aussi. Quand tu penses au modèle économique des universités, au fait qu'il y a de moins en moins de titulaires, qu'on fonctionne sur projets, etc. Là, **il y a un constat un peu triste** qui est aussi partagé. Il n'y a pas que des choses gaies qui sont partagées, il y a une vision aussi qui peut être **complètement anxigène** [...]. Et qui fait que tu as aussi toute une frange d'enseignants qui sont vachement tristes sur cette projection. [...] Donc c'est dur d'embarquer des gens sur cette vision-là. Donc, tu peux sur la vision de "je m'adapte aux étudiants, je m'adapte à la société, à l'évolution, etc.", là tu embarques. Mais "je m'adapte" à "**on n'a plus de thunes et on doit se débrouiller et faire mieux avec moins de moyens**", c'est quand même dur. » (GV2)*

Ces tensions pourraient donc limiter le sentiment de pouvoir d'agir de la gouvernance.

Cette confusion entre enjeux économiques et pédagogiques aurait été renforcée, dans l'établissement, par la mise en œuvre de la MAA :

*« À un moment, moi j'avais participé au tout début aux réflexions sur [la MAA], où il y avait un sens, où on prenait le bout du côté pédagogique. Et puis, **ça s'est transformé in fine par un côté purement numérique et lucratif**, si je puis dire parce que j'ai été très déçu, en fait, de cet accompagnement-là. [...] **On reste dans du comptable** et ça, je trouve que ça vient... c'est un frein énorme, je trouve, pour la mise en place de réflexions sur les modalités pédagogiques autres. » (EAMI10)*

Les échanges sur la mise en œuvre de la MAA se seraient en effet cristallisés sur la question du mode de rémunération de ce nouveau format d'enseignement qui devait permettre à l'établissement de diminuer la pression économique sur son offre de formation, en même temps qu'il devait inciter au développement de nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage. Cette tension sur les enjeux aurait donc participé à véhiculer l'image d'un format pédagogique de moindre qualité, ainsi que semble le reconnaître une partie de la gouvernance elle-même :

« En gros, le gros défaut qu'il y a eu, ça a été cette idée de substituer du cours à quelque chose qui est perçu comme ayant une valeur moindre. En fait, il faut arriver à remonter que ce qu'on peut faire dans [la MAA] a une valeur qui est équivalente, voire supérieure, à ce qu'on fait par ailleurs. » (GV4)

Cette tension pourrait constituer un frein important à l'engagement dans la TP dans la mesure où la majorité des personnels enseignants interrogés considéreraient que les enjeux économiques ne seraient pas compatibles avec des enjeux pédagogiques. Nous pouvons supposer que ces enjeux seraient perçus comme incompatibles car ils pourraient susciter des tensions sur les valeurs auxquelles les enseignants seraient attachés. Musselin souligne à ce sujet qu'il n'y a pas d'unanimité autour des valeurs de performance au sein des institutions d'ES, et qu'elles seraient mieux acceptées par les gouvernances des établissements que par les acteurs de terrain (2017, p. 147). Un enseignant mentionne d'ailleurs cette difficulté d'accepter des valeurs de performance qui viendraient en tension avec l'attachement au service public :

*« Une question d'alignement des valeurs aussi, de plus en plus. Cette notion-là n'existait pas il y a 10 ans. Il y a 10-15 ans, on avait chevillé au corps le service public. Aujourd'hui, dans le contexte de plus en plus concurrentiel, pressurant et d'appel, enfin d'existence de projets seulement sur existence d'appel à projets, **on a envie, à un moment donné, de retrouver des valeurs, soit de service public, soit humaines, soit d'enseignement qui sont fragmentées, émietées façon puzzle aux quatre coins du monde.** » (ESGT13)*

La gouvernance elle-même percevrait les enjeux de rationalité comme difficilement conciliables avec la personnalisation des parcours qu'elle vise dans son projet de TP :

*« Chacun de nos étudiants a un passé qui lui est personnel, dans ses méthodes d'apprentissage, dans son background scientifique, et donc on doit faire de la haute couture. Avec des contraintes de rationalité, aussi, qui font que **la rationalité ne va pas forcément avec la haute couture toujours.** On est quand même aussi face à une problématique de massification [...]. Et donc, du coup, dans une logique de rationalité de **combiner massification et rationalité, ce n'est pas évident.** » (GV1)*

Ce verbatim peut nous interroger car il mettrait en exergue une stratégie institutionnelle qui semblerait peu réaliste au regard des contraintes économiques de l'établissement. Cela ne permettrait donc pas de développer une congruence entre ses intentions (le vouloir), ses moyens (le pouvoir), ses pratiques (le faire), sa culture (l'être), et le contexte tel que cela est interrogé à travers le triangle organisationnel de diagnostic (Peeters, 2009). L'écart entre ces différentes dimensions est-il assumé ? Ou serait-il révélateur de contradictions organisationnelles qui s'imposeraient à l'institution ?

Les tensions sur les valeurs ne se limiteraient pas aux enjeux économiques et pédagogiques mais concerneraient aussi l'évolution des missions de l'ES. Les nouveaux enjeux en termes de formation universitaire, centrés sur l'insertion professionnelle, pourraient venir en tension avec des enjeux historiques centrés sur la formation d'une élite de « sachants ». Les EC pourraient donc se sentir « bousculés » dans la vision de leur rôle :

« Et l'enseignement supérieur – alors, je vais le dire autrement parce que je le vois à travers ses enseignants-chercheurs – est bousculé par les objectifs qui évoluent. Je dirais que les objectifs premiers de l'enseignement supérieur, de l'université, c'était de, soyons honnête, c'était de former ses pairs. [...] L'objectif qui est venu sur la table depuis quelques années, je ne saurais pas dire quand, c'est de rendre nos formations plus professionnelles. » (GV5)

En effet, pour certains EC, ces nouveaux enjeux pourraient susciter une perte de sens de leur activité professionnelle. Celle-ci pourrait s'accompagner de préoccupations telles que la crainte de voir son enseignement centré uniquement sur des objectifs « pratiques », ce qui pourrait venir heurter leurs valeurs :

« Non seulement on va aller vers des enseignants qui vont faire les mêmes cours, mais on va aller vers des enseignements qui vont être de l'enseignement moins de contenu culturel et civilisationnel, que du contenu juste utilitariste. C'est-à-dire, on s'en fout de savoir si la grammaire est bonne du moment où, en fait, tu peux juste parler avec ton interlocuteur pour le commerce. Ou juste si tu peux dire que tu parles [une langue étrangère] pour te faire engager. Et ça, on le sent. » (ESGT5)

Nous pouvons supposer que ces tensions seraient plus ou moins importantes selon le statut des enseignants, selon leur ancienneté, ou encore selon leur discipline d'enseignement. Il est probable que ces tensions seraient plus importantes dans les disciplines universitaires « historiques », telles que l'histoire, la littérature, le droit, etc., qui seraient plus attachées aux valeurs traditionnelles de l'institution. Toutefois, quelle que soit la discipline, l'articulation des missions de professionnalisation et des missions historiques de l'université serait perçue comme difficile :

« Est-ce que l'université peut tout faire ? C'est l'inconvénient, c'est que du coup, elle fait un grand écart et donc, elle a plusieurs soucis à faire. Elle doit se transformer, mais en même temps garder une de ses missions, c'est-à-dire former des chercheurs, et en même temps, faire un grand écart pour aller vers autre chose. Est-elle capable de faire ça ? » (GV5)

Ce verbatim laisserait supposer qu'il s'agirait moins pour l'université de faire autrement que d'intégrer de nouvelles missions aux précédentes. Ce serait donc l'articulation des deux missions qui serait source de tensions, avec des attentes qui seraient perçues comme trop éloignées l'une de l'autre.

Ces tensions sur les valeurs pourraient expliquer certaines réticences au développement de l'APC car celle-ci pourrait être perçue comme une remise en cause des missions « historiques » de l'université. Une enseignante AML pense ainsi que certains de ses collègues percevraient l'APC de cette façon :

« Je parle à sa place [à la place d'un collègue] [...] L'université, c'est l'université... on ne fait pas des ingénieurs [...] Parce que derrière l'idée d'ingénieurs, je pense, dans

son esprit, — et ce n'est pas loin d'être dans celui des autres — c'est ce formatage... Transformer l'université entre le lieu du savoir, sa tour d'ivoire, en une université qui doit être quand même liée à son environnement, qui doit être capable effectivement de former des gens qui s'intègrent. Mais sans formater ces gens. [...] Je pense que certains d'entre eux voient aussi l'approche par compétences un peu comme ça, c'est-à-dire qu'on fait des gens qui vont tout de suite être formatés pour... Il y a peut-être cette vision-là. » (EAMI1)

L'enseignante semble d'ailleurs partager en partie cette perception puisqu'elle exprime sa crainte de voir la formation universitaire « formatée » :

« Et Dieu sait si on a besoin de penseurs dans cette société qui va à toute vitesse, qui se complexifie ! Si on n'a plus de gens qui réfléchissent et qui sont juste formatés pour... mais ça va être terrible... » (EAMI1).

Ces extraits laissent supposer que l'enseignante pourrait connaître des tensions entre ce qu'elle pense de ce qu'elle devrait penser et ce qu'elle serait en mesure d'accepter. Le rapprochement avec le monde socio-économique attendu dans les transformations en cours pourrait donc probablement être accepté à condition qu'il puisse être perçu comme compatible avec les valeurs portées par les enseignants.

Les personnels enseignants semblent confrontés à des tensions entre des valeurs de performance qui émaneraient des évolutions du système d'ES et les valeurs auxquelles ils seraient attachés « historiquement ». Ces tensions pourraient constituer un frein à l'acceptation des enjeux de la TP même lorsque ceux-ci seraient perçus comme désirables. Nous pouvons ainsi penser qu'un projet institutionnel de TP devrait être fondé sur le partage de valeurs portées par les différents acteurs de l'établissement. Ce travail sur les valeurs pourrait favoriser une intercompréhension au sein de l'institution et pourrait faciliter l'acceptation des enjeux de TP. En outre, une formalisation de ces valeurs pourrait constituer la base d'une stratégie de TP à long terme à partir de laquelle pourrait se développer une congruence organisationnelle.

2.3.1.2. Des tensions entre désir et acceptabilité d'une approche inclusive

Outre l'attachement à des valeurs historiques centrées sur le développement de la réflexivité des étudiants, nous constatons également, chez les enseignants interrogés, une importance accordée à des valeurs d'inclusion sociale :

*« **Le plus important, c'est le rôle d'ascenseur social.** C'est-à-dire que vont à l'université, à la base, plutôt pas la population la plus favorisée. [...] L'université, selon ma lecture, est quand même plutôt destinée à un public moins favorisé financièrement, et d'un milieu socioculturel plus — je ne sais pas quel est le bon terme qu'on peut dire, en étant politiquement correct — basique. Et les publics plus favorisés vont privilégier les formations plus de type écoles [...]. Et l'enjeu, à l'université, c'est justement d'arriver à prendre la population avec le niveau qu'elle a, les motivations qu'elle a, et de l'amener*

*le plus loin possible et, idéalement, jusqu'à un niveau où elle peut trouver un boulot intéressant, et qui puisse lui **permettre de monter dans l'échelle sociale** [...] » (ESGT11)*

En cohérence avec ces valeurs, la communauté enseignante semble s'inscrire majoritairement dans une approche inclusive de l'enseignement qui prend en compte la diversité des profils étudiants. Cette approche inclusive pourrait se nourrir d'un désir de faire un travail de qualité, qui viendrait alimenter en retour un sentiment d'utilité et de valorisation. Un certain nombre d'enseignants interrogés expriment ainsi le désir de ne pas laisser de côté des étudiants, dans leur enseignement :

*« J'interviens moi dans des domaines ou dans des champs disciplinaires qui sont un petit peu mal perçus, je dirais, par les étudiants dans nos formations. [...] et ça, **c'est, moi, quelque chose qui m'enthousiasme beaucoup**, c'est de transmettre ce goût-là et d'arriver à convaincre les étudiants, y compris les plus récalcitrants, ce que je n'arrive pas systématiquement à faire, qu'ils sont capables aussi, ils sont capables de comprendre des choses, de faire les choses. Donc, pour moi, enseigner, c'est avant tout ça, c'est transmettre cette passion et puis l'idée que même si les étudiants se sont toujours considérés comme nuls dans telle ou telle discipline, en fait non, c'est juste une question d'état d'esprit et ils peuvent tout à fait y arriver. » (EAMI4)*

L'enseignant chercherait ainsi à favoriser l'apprentissage de l'ensemble de ses étudiants, dans une perspective de réussite éducative : le but de l'enseignant serait moins centré sur le diplôme que sur le développement d'une mise en confiance propice aux apprentissages. Une telle perspective pourrait d'ailleurs venir en tension avec des attentes (des étudiants, du ministère, de la société) centrées pour leur part sur une réussite académique :

*« [...] Enfin, l'étudiant peut très bien s'enrichir, entre guillemets, en apprenant des choses qui ne sont pas forcément ce que tu évalues, et donc, **le problème, c'est que nous, la réussite étudiante, on la mesure au nombre de diplômés.***

- Quand tu dis "nous", c'est... (MC)

*- C'est le système en général, de toute façon, c'est ça. **Quand on fait remonter au ministère, c'est combien vous avez eu d'entrées ? Combien vous avez de sorties ? Combien de temps ils ont redoublé.** On se limite à ça. » (GV3)*

Les enjeux de la TP pourraient donc être sources de tension entre des buts individuels des enseignants centrés sur des visées éducatives et des buts institutionnels et sociaux davantage centrés sur une réussite académique liée à l'obtention du diplôme. Toutefois, certains enseignants semblent moins s'inscrire dans une approche inclusive :

*« Aussi, peut-être, avant, quand il y avait des étudiants qui étaient vraiment largués, je pouvais faire des efforts et des efforts et des efforts en me disant : "mais je vais y arriver", et maintenant, tout de même, **il y a des étudiants pour lesquels je peux dire : "ils ne sont pas à leur place — par exemple, en première année —, et ça ne sert à rien."** S'ils ne connaissent ni les mathématiques ni la physique... Quand ils m'envoient un courriel, il y a 15 fautes d'orthographe, etc. À un moment donné, il faut reconnaître que ces étudiants-là feraient mieux d'être autre chose que des [professionnels de sa discipline]. » (ESGT15)*

L'enseignant, avec l'expérience, aurait pris conscience de ses propres limites quant à son acceptabilité de l'inclusion des étudiants, ce qui le conduirait à être dans une vision plus « élitiste » de la formation. Cependant, nous n'envisageons pas ces divergences de façon binaire. L'inscription dans une démarche plus ou moins inclusive serait, selon nous, à appréhender comme n'étant pas située sur l'un ou l'autre des pôles de dualités (élitiste/inclusif) mais sur un continuum dont le curseur se déplacerait en fonction de ce chacun percevrait comme possible et acceptable par rapport à ce qu'il percevrait de la situation. En effet, nous faisons l'hypothèse, en lien avec la théorie des buts (Cosnefroy, 2009), que l'acceptation de l'inclusion dépendrait de la perception des possibles qu'en aurait le corps enseignant. Ainsi, si l'inclusion semble impossible aux yeux des enseignants, à un certain degré, ils abandonneraient ou modifieraient leur but. Dans ce cas précis, l'enseignant aurait revu son but d'enseignement en concentrant ses efforts sur les étudiants identifiés comment pouvant être aidés, c'est-à-dire ceux pour qui il perçoit qu'il peut leur être utile. Des tensions pourraient donc émerger entre un désir de s'inscrire dans une approche inclusive et une acceptation difficile de cette inclusion :

*« Mais à un moment il y avait des référents et, donc on avait une liste d'étudiants et on était censé les rencontrer. Et moi je me souviens qu'il y en avait certains qui ne venaient pas et j'avais des collègues [...] qui carrément allaient chercher le numéro de téléphone portable de l'étudiant, et ils l'appelaient. Et je leur disais, mais ce n'est pas notre rôle, ça va trop loin on n'a pas à faire ça, et ils disaient mais si, bien sûr que c'est notre rôle, c'est notre rôle de les récupérer s'ils sont en perdition, etc. Moi je m'étais posée pas mal de questions à ce moment-là, en me disant... en tout cas je m'étais positionnée en me disant : "non moi je ne veux pas aller jusque-là. **Si l'étudiant il ne relève pas ses mails, qu'il ne vient pas, tant pis pour lui**", dans un sens. J'étais un peu dans le tant pis pour lui. Est-ce que c'est bien ou pas je n'en sais rien. Il y avait un côté pragmatique aussi de se dire que je n'avais pas le temps de courir après chacun. Mais même dans notre rôle, **je veux dire on n'est pas leurs parents non plus [...]. Mais j'ai estimé que mon rôle s'arrêtait quelque part, et ce quelque part visiblement était moins loin que certains collègues.** » (EAMI5)*

Malgré le désir d'inclusion de l'enseignante, elle aurait pris conscience de ses limites dans l'acceptabilité d'une telle démarche.

Le manque de perception des possibles quant à cette inclusion pourrait selon nous en partie s'expliquer par une vision « dichotomique » du public étudiant, à laquelle il serait difficile de répondre. Il y aurait en effet un constat fait par plusieurs enseignants de l'évolution du public qui conduirait à percevoir d'un côté les étudiants considérés comme « forts » et de l'autre, ceux considérés comme « faibles ». L'écart se serait creusé, ne laissant que peu de place, selon eux, à un groupe de « moyens ». La TP pourrait alors être considérée, selon cette vision dichotomique, comme centrée uniquement sur les étudiants considérés comme les plus faibles, ce qui pourrait être difficilement acceptable :

*« Moi, je ne suis pas convaincue par le CMI [Cursus Master en Ingénierie]... pas trop. Je suis convaincue par le fait que c'est des bons étudiants auxquels on va donner plus. **Donc arrêter de faire juste pour les moins bons.** Ça, c'est bien. » (EAMI1).*

Il pourrait en effet être difficile d'accepter que les étudiants considérés comme « forts » ne fassent pas l'objet du même engagement que ceux considérés comme « faibles », d'autant

que les premiers seraient probablement ceux qui contribueraient le plus à un sentiment de valorisation de l'enseignant et donc à un bien-être professionnel. Nous pouvons alors supposer que cela susciterait des tensions entre des buts individuels qui seraient centrés sur les « forts » et des buts institutionnels qui seraient centrés sur les « faibles », en lien avec une certaine vision des enjeux de la formation universitaire. Face à ce qui est perçu comme étant un écart de niveau de plus en plus important chez les étudiants, et de la difficulté d'y répondre, les personnels enseignants pourraient se sentir contraints de baisser le niveau d'exigence de leurs enseignements dans la mesure où ils ne percevraient pas d'autres perspectives possibles :

*« Et les étudiants n'ont pas tous les mêmes niveaux d'attente. Et donc, j'ai bien vu qu'au début, **on place la barre très très haut, mais c'est là qu'on en perd trop et qu'il faut faire en sorte de trouver et de rabaisser le curseur pour... Parce qu'aussi, parce que, mon objectif, c'est de choper tout le monde.** » (ESGT12)*

L'adaptabilité aux publics étudiants, attendue dans le projet de TP de l'établissement, pourrait alors être associée à une baisse de la qualité de la formation. Cela pourrait venir en tension avec le désir de bien faire et avec un attachement aux missions historiques de l'université, ce qui serait difficilement acceptable. Ainsi, une enseignante semble vivre les évolutions de la formation universitaire comme un « renoncement », peut-être à des valeurs qui semblent s'éloigner ? Telle est son expression : « *On résiste, on résiste et puis on finit par abdiquer.* » (ESGT5). Ce verbe « abdiquer » est très présent dans son discours (nous en comptons quatorze occurrences au total). Ce discours pourrait traduire des tensions qui s'exprimeraient également, de façon plus ou moins importante, chez d'autres enseignants. En effet, l'adaptabilité, appréhendée comme une baisse de niveau, serait difficilement acceptable puisqu'elle pourrait contribuer à un sentiment moindre de valorisation. Quelles seraient alors les limites de cette acceptabilité ? À quelles conditions serait-elle possible ? La perception d'alternatives à une baisse du niveau d'enseignement, pour répondre à une demande d'adaptabilité du public, pourrait-elle favoriser l'acceptabilité de cette adaptabilité ? En effet, si certains enseignants perçoivent le risque d'une baisse de la qualité de la formation, ils seraient vigilants sur le maintien de cette qualité, probablement parce qu'ils percevraient d'autres possibles :

*« Par contre je n'ai pas l'impression de voir les choses à la baisse, mais j'ai l'impression de mieux identifier, et mieux montrer aux étudiants ce qui est réellement important. C'est-à-dire qu'avant j'étais... il y a 20 ans j'étais peut-être capable de poser des questions aux QCM sur des trucs hyper précis du cours, juste pour voir s'ils avaient lu le cours. Maintenant je me dis : "Mais c'est idiot, on s'en fout". Ce qui compte c'est ; est-ce que oui ou non ils ont acquis globalement les compétences ? Est-ce que globalement ils comprennent comment évoluent les machins, les trucs ? C'est ça qui me préoccupe plus aujourd'hui, mais j'ai... donc peut-être que dans les faits il y a moins de choses dans mes cours, et peut-être que dans les faits il y a des choses moins pointues dans l'évaluation. Mais **pour moi ce n'est pas une baisse de mon niveau d'exigence, c'est juste une meilleure appréciation de ce qui est réellement important.** » (EAMI5)*

La perception d'autres possibles pourrait donc contribuer à rendre les tensions liées à l'acceptabilité de l'adaptabilité aux publics étudiants, plus supportables.

À partir de ces analyses, nous pouvons supposer qu'une meilleure connaissance des publics étudiants, en appui sur des données tangibles, pourrait probablement contribuer à le saisir dans sa diversité plutôt que selon une vision dichotomique. Cela pourrait favoriser l'inscription d'une adaptabilité aux publics dans une démarche inclusive plutôt que de l'associer à une baisse du niveau d'enseignement. L'adaptabilité en serait alors peut-être plus acceptable. En outre, le DP des personnels enseignants, notamment via le développement de communautés de pratiques, pourrait contribuer à les aider à percevoir d'autres alternatives à la mise en œuvre de cette adaptabilité. Cela pourrait contribuer au développement d'une congruence entre leur désir d'inclusion et leurs pratiques.

2.3.1.3. Des tensions entre une posture déclarée et une posture incarnée

Les tensions potentielles que nous avons relevées sur les valeurs pourraient traduire un écart entre un désir de changement et une acceptation du changement. Ces tensions pourraient-elles susciter une peur de (se) perdre qui serait difficilement supportable pour les personnels enseignants ? Nous pouvons supposer que leurs représentations seraient alors elles-mêmes soumises à des tensions entre celles qui relèveraient de la situation actuelle et celles qui relèveraient de la situation en devenir. L'analyse des entretiens révèle en effet une diversité de représentations entre une centration sur l'enseignement et une centration sur l'apprentissage. Certaines s'inscriraient donc plutôt dans un paradigme de l'apprentissage :

« L'activité d'enseignement, moi je vois ça comme une définition temporelle. Il y a plusieurs événements à prendre en compte. Évidemment, prendre en compte les objectifs de formation, et ce que l'on souhaite faire avec nos étudiants. Ça veut dire ensuite créer un environnement pédagogique propice, donc c'est réfléchir aux ressources, c'est réfléchir aux modalités de transmission, modalités d'apprentissage. »
(EAMI3)

L'enseignant semble ainsi penser la construction de ses enseignements à partir des objectifs d'apprentissage à développer. Pour certains, l'inscription dans un paradigme de l'apprentissage se traduirait même par un rejet du cours magistral (CM) qui serait perçu comme inutile :

*« Parce que, en pratique, **le cours magistral**, qui est, je dirais, un petit peu le système roi de l'enseignement en France, par opposition aux travaux personnels, etc., **on voit bien que ça ne sert à rien**. Parce que là où les étudiants gagnent, c'est dans la partie qui est moins magistrale, la partie interactive, etc. »* (ESGT11)

Pour d'autres, les pédagogies actives seraient davantage appréhendées comme des méthodes complémentaires au CM, ce qui laisserait supposer un positionnement des représentations entre centration sur l'enseignement et centration sur l'apprentissage :

« Je me dis, c'est une bonne balance de consacrer au moins un quart d'un enseignement à ça. Mais tout en conservant, en sanctuarisant bien les cours magistraux. » (ESGT12)

Une telle représentation pourrait supposer que l'enseignante considèrerait la TP comme un « plus » davantage qu'un « autrement », ce qui rejoindrait notre constat précédent sur une projection centrée sur une amélioration plutôt que sur une transformation. D'autres verbatims laisseraient percevoir un attachement important à la transmission de savoirs, qui pourrait traduire une centration plus importante sur l'enseignement :

*« On est là pour transmettre quand même du savoir, c'est quand même aussi un des premiers piliers. Donc pour moi, **le savoir se transmet mieux si on est réceptif.** » (ESGT10)*

La valorisation des pédagogies actives, au détriment de la transmission, pourrait donc être pour certains difficile à vivre car cela pourrait « heurter » des représentations profondes liées à une vision « historique » de l'enseignement universitaire : *« Parce que le CM, le jour où on abdique sur le CM, on abdique sur l'université. » (ESGT5)*

Les représentations des enseignants se situeraient donc sur un continuum entre l'enseignement d'un côté, et l'apprentissage de l'autre, selon la façon dont ils appréhendent la formation universitaire et selon qu'ils conçoivent l'enseignement-apprentissage à partir d'approches plutôt béhavioristes, cognitivistes ou socio-constructivistes. Toutefois, il apparaît que les représentations d'un même individu sont diverses : des représentations centrées sur l'apprentissage « cohabiteraient » avec des représentations centrées sur l'enseignement. Cela pourrait témoigner de la maîtrise de plusieurs approches qui sont combinées par les enseignants en fonction de leurs intentions et objectifs. Cependant, cela pourrait traduire aussi un processus de transition qui s'opèrerait par des oscillations entre des repères existants et des repères en devenir. Face à la difficulté de perdre des repères existants, il serait alors probablement plus facile pour les individus de s'orienter vers une amélioration des pratiques que vers une transformation. L'enjeu de l'accompagnement à la TP serait alors, dans un premier temps, de permettre à chacun de déplacer le curseur de ses représentations vers l'apprentissage, à partir de là où elles se situent au départ⁴⁰.

En outre, nous constatons que différentes postures semblent « cohabiter » chez les personnels enseignants. Selon Lameul, la posture serait « la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions » (2006, p. 3). Elle se constituerait donc dans une dynamique bidirectionnelle du mental vers l'action et de l'action vers le mental (Acker-Kessler, 2015) et pourrait ainsi être plus ou moins en congruence entre ces deux dimensions constitutives de l'identité du sujet. Dans notre étude, la posture de transmission semble par exemple tout à fait compatible avec une posture d'accompagnement. Une enseignante, attachée à la transmission de savoirs, explique ainsi qu'elle perçoit le rôle de l'enseignant comme un rôle d'accompagnement des étudiants dans une transition qui serait difficile à faire entre le secondaire et le supérieur :

« Pour moi, je trouve qu'on a aussi un rôle, un petit peu c'est vrai que je pense que pour eux, c'est une période assez difficile de leur vie. Donc, on passe vraiment souvent

⁴⁰ Ainsi que nous l'avons expliqué dans la partie qui traitait de nos présupposés, nous ne considérons pas qu'une centration sur l'apprentissage devrait se passer de toute transmission mais que celle-ci serait à inscrire dans une démarche d'enseignement centrée sur les sujets apprenants.

*du lycée où ils sont assez cocoonés à l'université. Donc, l'université déjà, je trouve que c'est un petit peu différent que ce qu'on peut retrouver à l'IUT ou bien dans des écoles d'ingénieurs où ils sont souvent quand même toujours aussi... autant cocoonés. Je trouve qu'à l'université, il y a moins et pour moi, je pense que **c'est un pas important pour les étudiants d'être là pour eux, d'avoir un contact avec eux. Ça, pour moi, c'est quelque chose de très important.** » (ESGT10)*

Ce verbatim fait écho, selon nous, au besoin d'utilité tourné vers les publics étudiants, que nous avons mentionné précédemment. Ces deux postures, de transmission et d'accompagnement, seraient donc compatibles dans la mesure où il s'agirait moins d'accompagner les apprentissages que d'accompagner les étudiants. Une posture presque « maternelle » semble en effet pouvoir s'inscrire dans un même rapport aux étudiants que le supposerait une posture de transmission et aurait finalement peu d'incidence sur la pratique enseignante. En revanche, nous pouvons supposer que les oscillations entre centration sur l'enseignement et centration sur l'apprentissage peuvent être une source de tension dans la mesure où cela impliquerait un changement de posture dans la pratique enseignante, qui pourrait être vécu comme insécurisant. En effet, une posture de transmission ancrée pourrait venir en tension avec un désir d'évolution vers un changement de paradigme centré sur l'apprentissage. L'individu pourrait alors connaître des tensions entre une posture déclarée – celle vers laquelle il souhaite tendre – et une posture incarnée – celle dans laquelle s'inscrivent effectivement ses pratiques (Acker-Kessler, 2015). Ces tensions naîtraient d'une difficile acceptabilité du changement pourtant désiré. Ces divergences entre centration sur les étudiants et centration sur l'apprentissage seraient probablement à prendre en compte dans l'accompagnement des acteurs. S'agit-il en effet de développer une posture d'accompagnement des étudiants et/ou de développer une posture d'accompagnement dans les apprentissages ? Ce dernier but serait probablement plus difficile à accepter car il impliquerait une transformation, au-delà d'une amélioration.

L'enjeu de l'accompagnement, dans un processus de TP, serait probablement de favoriser l'acceptation d'un changement de posture propice aux apprentissages, chez les personnels enseignants. Une telle acceptation pourrait permettre de développer une plus grande cohérence entre un désir d'être utile aux publics étudiants et des pratiques d'enseignement centrées sur une facilitation des apprentissages, favorisant ainsi une congruence entre une posture déclarée et une posture incarnée. Cela supposerait dans un premier temps d'éclaircir ce qui est attendu en termes d'accompagnement des étudiants et de permettre aux acteurs de se positionner quant à ces attendus. Cela supposerait en outre une double distanciation – de mise à distance de la situation et de prise de recul par rapport à soi-même – pour favoriser, chez la communauté enseignante, une évolution de l'agir professionnel (Donnay, 2008).

2.3.2. Une sécurisation nécessaire à l'acceptation du changement

Une transformation des pratiques d'enseignement suppose de passer davantage d'une posture de transmission à une posture de facilitation qui peut être insécurisante car elle implique la perte d'une certaine « maîtrise » de la situation. Nous constatons que les personnels enseignants ne sont pas égaux face à cette « non-maîtrise » et interrogeons alors leur sentiment d'efficacité personnel dans l'acceptation de celle-ci.

2.3.2.1. La difficile acceptation d'une « non-maîtrise » de la situation

Le CM serait vécu par certains enseignants comme un format d'enseignement sécurisant par rapport à des pratiques centrées sur l'apprentissage :

« La position de "je sais des choses et je raconte ma vie" a un côté un peu plus facile dans le sens où dans cette posture-là tu es centré sur toi-même, et donc c'est commode, alors que la posture d'entraîneur, tu es centré sur, dans le cadre sportif, sur l'athlète, mais dans le cadre enseignant, sur l'étudiant. Et alors finalement, j'en suis arrivé, moi, à la question suivante : "la difficulté de ce métier, c'est de penser avec le cerveau d'un autre". Et ça, pour le moment, clairement je n'arrive pas encore à le faire. Mais, et ça, et je trouve ça difficile, justement. Alors que quand tu es en transmetteur de savoir, tu n'as pas besoin de penser avec le cerveau d'un autre, tu racontes ta vie. » (EAMI8)

Le CM serait ainsi vécu comme plus confortable car il demanderait une moins grande prise en compte des publics étudiants, et donc correspondrait à une situation relativement « maîtrisée ». Toutefois, pour certains enseignants, même si le CM serait perçu comme confortable, il ne procurerait pas suffisamment de stimulation. Ces enseignants seraient alors à la recherche d'une forme d'imprévisibilité :

« D'abord, là, c'est très perso, moi, faire deux fois le même cours, ça m'insupporte un peu. J'ai l'impression de me répéter. [...] J'aime bien improviser mes cours. J'ai des collègues qui ne sont pas du tout comme ça. Par tempérament, c'est-à-dire que, eux, ils aiment bien que tout soit maîtrisé et que tout soit calé dès le départ. Ils font de la musique classique, c'est très bien, moi, j'adore la musique classique, mais je préfère le jazz, je suis plus en improvisation. Ça ne veut pas dire que je n'ai pas préparé, ça veut dire que j'ai plein de séquences, plein de thèmes que je prépare régulièrement, mais quand j'arrive en cours, je ne sais pas comment ça va se terminer. Ça, j'aime bien. [...] C'est pour retrouver un peu d'excitation quand je fais un cours, et pas m'ennuyer. » (ESGT2)

Pour ces enseignants, l'indétermination de la situation participerait donc du plaisir éprouvé dans leur activité professionnelle. Ce vécu de l'incertitude dépendrait selon nous du rapport qu'auraient les personnels enseignants à la routine. En effet, bien qu'elle soit sécurisante (Giddens, 1987), elle pourrait être vécue par certains comme source d'ennui. Selon l'importance des besoins de sécurité et des besoins de stimulation, l'inconfort lié à l'abandon de pratiques routinières pourrait donc être plus ou moins acceptable. Ainsi, pour certains, cet abandon serait même recherché, dans un besoin sans doute de se dépasser :

« Ce n'est pas toujours confortable [de se remettre en question]... ça nous fait sortir de notre zone de confort et... je pense que finalement j'ai beau rouspéter ça me plaît

quand même. Parce que c'est ça qui te fait avancer, qui te fait... qui te garde dynamique. » (EAMI1)

L'abandon de pratiques routinières constituerait donc pour certains une source de stimulation qui les conduirait à accepter l'inconfort de l'incertitude. L'analyse de l'enquête montrait d'ailleurs que la TP était perçue majoritairement comme source de stimulation. L'acceptation supposerait toutefois de se sentir suffisamment en confiance. Plusieurs enseignants expliquent en effet qu'ils n'étaient pas en mesure d'accepter l'incertitude inhérente à la situation d'enseignement au début de leur carrière, ce qui les aurait conduits à des pratiques d'enseignement plutôt transmissives. C'est avec l'expérience qu'ils auraient acquis une certaine assurance qui leur permettrait de pouvoir accepter davantage l'incertitude de la situation d'enseignement :

*« Mon premier cours, je leur ai fait tout le cours sur [thématique d'enseignement] en une heure et demie. [Cette thématique d'enseignement], elle n'a pas changé en 25 ans. [...] Mais aujourd'hui, je crois que je la fais en trois heures de cours magistraux et trois heures de TD. Plus calmement, plus lentement. Je le fais plus lentement. [...] Je travaille plus lentement, **j'ose laisser poser des questions à l'étudiant.** » (ESGT9)*

L'indétermination de l'enseignement pourrait donc constituer une certaine prise de risque pour le corps enseignant, et nécessiterait une confiance en soi suffisante pour être acceptée. L'incertitude inhérente aux changements pédagogiques pourrait alors représenter une prise de risque, puisque cela impliquerait une part de non-maîtrise de la situation. Cette prise de risque pourrait être perçue comme d'autant plus importante que les enseignants auraient le souci de bien faire et pourraient craindre de ne pas être « à la hauteur » de leur but :

*« Comme je suis assez perfectionniste et qu'en général, ça rate les premières fois quand on fait quelque chose de nouveau, ça ne fonctionne pas bien. Et c'est normal parce que nous, c'est notre première fois, les étudiants, c'est leur première fois, on ne va peut-être pas être assez clair sur des consignes ou on va laisser trop de temps, enfin bref, et **ça rate. Donc on est déçu en tant qu'enseignant parce qu'on n'a pas les résultats qu'on voulait [...].** Mais j'aime bien essayer des choses nouvelles, mais après, **j'ai toujours un peu d'anxiété parce que je sais que les premières fois vont rater, enfin ou il y a de grandes chances qu'elles ratent.** » (ESGT6)*

Le désir de faire un travail de qualité viendrait donc probablement en tension avec l'acceptation d'un échec potentiel, comme nous l'avons souligné précédemment. Cette acceptation pourrait être d'autant plus difficile que l'enseignant ne se sentirait pas suffisamment en confiance pour assumer un tel échec, auprès de ses étudiants :

*« Tu peux être dans des situations mal à l'aise, où t'es mal à l'aise, **tu n'as pas envie d'être mal à l'aise en face des étudiants**, tu peux être pris à défaut, tu peux voir que ce que t'as proposé est complètement, ne les intéresse pas ou bien ce n'est pas très satisfaisant. J'ai entendu [sa collègue] dire ça une fois, c'est [sa collègue] et puis, elle, elle est plus courageuse. Et puis, elle disait : "Ah, j'ai fait ça comme ça." Elle dit : "Oh là là là ! Personne n'a accroché." Moi j'aimerais pas du tout. [...] Des fois, c'est peut-être de l'orgueil mal placé, je n'en sais rien, mais j'aimerais pas du tout. [...] **On n'a pas envie de se trouver pris à défaut comme ça par les étudiants [...].** » (EAMI2)*

Le rapport à l'étudiant pourrait donc avoir une incidence sur l'acceptation de l'expérimentation pédagogique. Il serait alors probablement plus facile d'accepter ces changements lorsque l'enseignant s'inscrit dans un rapport plus horizontal aux étudiants :

*« Il y a des enseignants pour qui la faiblesse est inenvisageable devant des étudiants. [...] Je n'ai aucun problème à dire à des jeunes : "J'avais prévu ça, mais au final on va faire ça." **Je n'ai aucun problème à dire : "Je me suis vauté". Moi, ça ne me pose aucun problème. Je sais ce que je vauz, je n'ai pas besoin d'avoir des... d'avoir en face de moi des petits soldats à qui je dis : "Il faut faire ci, il faut faire ça. Et croyez-moi parce que j'ai la science infuse."** » (ESGT13)*

Ce verbatim mettrait ainsi en exergue l'importance de la posture adoptée par l'enseignant dans l'acceptation de l'expérimentation. En effet, selon la posture de l'enseignant, le rapport à l'erreur serait probablement différent. Le risque d'erreur, inhérent aux changements pédagogiques, serait donc plus ou moins acceptable. Le rapport à l'erreur pourrait également dépendre des buts visés par l'enseignant. Selon la théorie des buts, si l'individu s'inscrit dans des buts de maîtrise, l'erreur serait plus facilement acceptée et exploitée pour se développer que si l'individu s'inscrit dans des buts de performance (Cosnefroy, 2009, p. 95). Le risque d'échec pourrait prendre une importance trop importante pour des enseignants qui seraient centrés sur des buts de performance. Nous faisons alors l'hypothèse que l'acceptation de l'expérimentation dépendrait de la posture d'enseignement qui elle-même reposerait sur une inscription de l'enseignant, de façon plus ou moins importante, dans des buts de maîtrise ou dans des buts de performance. Ainsi, l'inconfort éprouvé par les enseignants face à l'inconnu, pourrait être lui-même plus ou moins important selon ces buts et donc selon la posture d'enseignement :

*« Pour moi, le plus gros problème, c'est vraiment d'être sur un... En général, quand on fait un projet de recherche, on sait à l'avance ce sur quoi on va travailler. On ne travaille pas forcément sur..., mais c'est notre domaine de recherche, donc on est à fond dedans et on connaît tout. Là, on est arrivé dans un truc où on connaissait... Je ne vais pas dire rien parce qu'on est censé être prof et faire de la pédagogie au quotidien, mais au final, quand même un peu. **On est arrivé sur un territoire un peu inconnu. Inconnu, oui c'est sûr. C'est ça le plus gros problème, me concernant.** » (EAMI9)*

Alors que la recherche implique de faire face constamment à l'inconnu, il semblerait que cet enseignant ne vive pas de la même manière « l'inconnu de la recherche » et « l'inconnu de l'enseignement ». Serait-ce lié à l'acceptation plus grande d'une démarche expérimentale en recherche qu'en enseignement ? Ainsi, il pourrait être difficile de transposer la posture du doute inhérente à la recherche à celle de l'enseignement. Mais le doute est-il vraiment admis dans une activité pour laquelle les enseignants sont habituellement dans une posture d'expert qui partage son savoir ? Nous pouvons supposer que plus les enseignants s'inscriraient dans une telle posture et plus l'incertitude pourrait être source de tension. Il est possible, en outre, que la démarche expérimentale soit plus facilement acceptable en recherche qu'en enseignement car les EC se sentiraient probablement plus experts dans la première activité que dans la seconde. Cette expertise pourrait leur apporter une confiance en eux qui les amènerait à se sentir davantage sécurisés pour accepter un risque d'échec. Or ils pourraient se sentir peu en confiance en enseignement car un certain nombre d'entre eux semblent peu à l'aise avec le fait de ne pas avoir été formés pour cette activité, à la différence de la recherche :

« On fait avec ce qu'on peut. C'est-à-dire avec ce qu'on peut et avec ce qu'on a, et **on n'a pas grand-chose comme bagage pédagogique**. Je trouve ça complètement dingue. [...] On nous propulse enseignant et... [...] Mais moi, jamais je n'ai été mis en situation ! [...] Tu sais vaguement de quoi tu dois causer, et tu ne sais même pas comment tu vas le faire. Tu ne sais pas ce que c'est, comment tu te positionnes dans un amphi, tu ne sais pas ce que tu dois y faire, tu ne sais pas comment, comment tu dois parler, tu ne sais pas... comment tu dois structurer ton cours pour que ça ressemble à quelque chose... Ben, franchement, c'est un peu... [...] c'est irresponsable ! [...] **La majorité des étudiants sont formés par des gens qui ne connaissent rien à l'enseignement.** » (EAMI2)

L'enjeu d'un projet de TP serait sans doute de faire accepter la démarche expérimentale inhérente à la TP. Cela supposerait de favoriser, chez les EC, le transfert d'une posture du doute, habituelle en recherche, à l'activité d'enseignement. Un tel changement de posture impliquerait un processus de distanciation et de réflexivité propice à un changement de cadre de référence. Il est également possible que cette acceptation serait facilitée si se développait au sein de l'organisation, une culture du doute et de l'expérimentation dans l'enseignement. En effet, il pourrait être insécurisant pour la communauté enseignante de s'inscrire dans une démarche du doute si l'erreur n'est pas admise par l'organisation. Pourquoi le doute serait-il en effet largement accepté en recherche et si peu en enseignement ? La crise sanitaire de 2020 ne pourrait-elle à ce titre constituer une formidable opportunité de développer cette culture du doute (France Culture, 2020) dans tous les domaines relevant de l'institution ?

2.3.2.2. Un sentiment d'efficacité personnelle propice à l'acceptation d'une perte de repères

Au-delà de l'incertitude inhérente à l'expérimentation, le processus de transformation supposerait l'abandon de repères existants pour pouvoir aller à la rencontre de son potentiel (Giddens, 1987). Or la perte de ces repères pourrait être déstabilisante dans la mesure où l'individu ne serait pas encore en mesure de se raccrocher à de nouveaux repères :

« C'est très difficile parce que quand je vois les évaluations de mon fils, je vois marquées des choses. Je vois marqués "acquis", "non acquis", "partiellement acquis" et là, je me dis : c'est vrai que quand même, quand il y avait des notes, c'était quand même beaucoup plus simple [...]. **C'est-à-dire que sur un acquis, mais c'est acquis comment ? C'est acquis très très bien ou c'est acquis juste un peu ou c'est acquis ? Donc là, j'ai du mal.** J'avoue que j'ai du mal sur les évaluations. » (ESGT10)

Un tel manque de repères pourrait ainsi être insécurisant pour les enseignants, car ils leur permettraient d'agir « en toute confiance », au travers des schèmes d'action, ainsi que nous l'avons explicité dans le cadre de référence. Cette perte de repères serait sans doute plus facile à accepter dans la mesure où les enseignants percevraient un potentiel suffisamment intéressant à exploiter :

« Mais là, plus j'avance et plus j'y réfléchis, et souvent la question de posture revient. Et effectivement, quitte à regarder plein de postures différentes, celle, alors ce n'est pas forcément celle dans laquelle je me sens plus à l'aise, mais celle où je me dis : "c'est ça qui te correspond le mieux et la direction dans laquelle j'ai envie d'avancer en plus". C'est plutôt comme un coach sportif. » (EAMI8)

L'enseignant ferait une sorte de « pari sur l'avenir » qui le conduirait à accepter l'inconfort d'une perte de repères. Ainsi, le changement de posture vers lequel il tend pourrait lui apporter une congruence plus importante entre l'image de l'enseignant qu'il voudrait être et l'enseignant qu'il pourrait être. Nous faisons alors l'hypothèse que l'abandon de ces repères serait plus facilement acceptable dans la mesure où les enseignants se sentiraient capables d'exploiter ce potentiel perçu. En effet, il semblerait que les personnels enseignants, lorsqu'ils sont confrontés à une forme d'inconnu, recherchent des éléments de sécurisation qui varient d'un individu à l'autre. Par exemple, des enseignants AMI expliquent que leurs expériences pédagogiques passées auraient contribué à une certaine sécurisation pour s'impliquer dans le projet d'APC :

« C'était vraiment [les responsables de formation] qui ont porté le truc, et qui ont porté l'AMI avec cette idée d'avoir des outils à présenter aux autres collègues, c'était quand même toujours ça le leitmotiv. Sachant qu'on se rassurait justement par les utilisations qu'on avait déjà faites en licence un petit peu, et surtout en master. Il y avait ce côté-là, on a déjà des outils donc on peut se lancer dans cette aventure. » (EAMI10)

Le fait d'avoir acquis auparavant de l'expérience aurait donc facilité leur engagement dans un projet de TP car cela leur aurait permis de se raccrocher à du « connu ». La formation pédagogique pourrait également participer d'une sécurisation propice à l'acceptation de « l'inconnu » :

« Après, je suis assez alerte sur tout ce qui est formation parce que j'aime bien essayer des choses nouvelles, mais j'aime être rassurée. Pour moi, une formation, c'est souvent important. » (ESGT6)

La sécurisation pourrait aussi reposer sur une diversité d'expériences d'enseignement, telles que les expériences d'enseignement en école d'ingénieurs, à l'étranger, en formation continue, etc. :

« Et puis, le fait, il y a un autre élément qui est déterminant, j'ai toujours fait des cours à l'étranger. Quand vous changez de public, vous changez complètement de référent [...]. Donc évidemment, ça vous interroge sur un certain nombre de choses. Et puis, on s'habitue aussi à faire des adaptations locales. [...] On est obligé de s'adapter beaucoup sur un certain nombre d'existants, etc. Donc, ça rend plus attentif, on va dire, par rapport à un savoir un peu unilatéral qu'on peut dérouler quel que soit le public, etc. On a toujours fait de la formation continue, c'est pareil, ce n'est pas du tout le même public, ce n'est pas les mêmes attentes. Quand ils posent des questions, ils veulent avoir une réponse qu'ils comprennent sinon ils vous la reposent. Donc je crois que cette diversité de publics ça nous a beaucoup aidés. » (ESGT1)

Grâce à la diversité des situations d'enseignement auxquelles il a été confronté, l'enseignant se sentirait plus en confiance pour appréhender « l'inconnu ». Le développement d'un

sentiment d'efficacité personnelle serait donc important dans le rapport au processus de changement. La crise sanitaire de 2020 semble d'ailleurs un révélateur de l'importance du sentiment d'efficacité personnelle dans l'acceptation d'une perte des repères dans l'enseignement. L'analyse des entretiens met ainsi en exergue un écart entre les personnels enseignants qui se seraient sentis suffisamment « sécurisés » pour appréhender un format d'enseignement inédit et ceux qui se seraient sentis « perdus ». Certains auraient notamment pu s'appuyer sur leurs expériences passées pour appréhender avec confiance la mise en œuvre de la continuité pédagogique :

*« D'autre part, nous, **on a quand même de l'expérience**, puisque mon collègue [nom du collègue], il a mis l'enseignement en ligne il y a dix ans quand même, donc **on sait faire**, on n'est pas surpris, on a tous nos cours qui étaient déjà prêts. [...] **On n'a pas été désarmés** comme ont pu l'être certains collègues qui découvrirent, certains mêmes Moodle. » (ESGT2)*

À l'inverse, la mise en œuvre de la continuité pédagogique aurait été vécue comme particulièrement angoissante lorsque les enseignants se seraient sentis incapables d'y faire face :

*« Donc parce que **je ne savais rien faire**, que je n'avais pas envie de m'y mettre, et que... Alors, il y avait [l'espace en ligne du SUP dédié aux enseignants] qui... Et en fait, moi, **ça m'angoissait** plus qu'autre chose de voir tous ces messages [sur le forum d'entraide]. Il y en avait trop. C'était... J'ai commencé à regarder, **je ne comprenais rien** parce c'étaient des gens qui savaient déjà... faire un peu. Qui se répondaient entre eux [...]. J'en avais ras le bol et on a été plusieurs comme ça. Après, je me suis calmée aussi et j'ai compris que pour eux, c'était bien. Mais moi, **ça me stressait**... de voir tous ces gens qui étaient à fond là-dedans et moi, **je ne pouvais rien faire**. Et **je n'étais pas capable** dans une période de stress de me former à des nouveaux outils. Et rien qu'en vous en parlant là, ça me stresse. » (ESGT4)*

Cette enseignante se serait sentie en difficulté car elle estimait sa maîtrise des outils numériques insuffisante pour pouvoir mettre en œuvre la continuité pédagogique. Ce sentiment d'incapacité aurait en outre été renforcé par les échanges entre enseignants sur le forum d'entraide qui leur était dédié, et qui aurait suscité chez elle un sentiment d'exclusion par rapport à une communauté qu'elle percevait comme davantage à l'aise avec les outils pour appréhender la situation. Ce sentiment d'incapacité aurait ainsi conduit l'enseignante à subir la situation dans la mesure où elle n'aurait pas perçu la possibilité d'en être actrice. À l'inverse, ceux qui se sentaient suffisamment en capacité d'agir dans cette situation d'enseignement inédite l'auraient moins subie. Certains enseignants AMI auraient même exploité la situation comme une opportunité de développer leurs pratiques. Ils expliquent en effet qu'ils n'avaient pas encore mis en œuvre, avant la crise, d'évaluations transversales bien qu'ils eussent travaillé ensemble à la construction d'outils, tels que des grilles d'évaluations partagées. La mise en œuvre de la continuité pédagogique aurait alors constitué une opportunité de le faire :

*« Le confinement nous a obligés à arriver à ce genre de choses, mais c'est parce que je pense qu'**on avait tout le bagage derrière**. C'est-à-dire, une mise en situation, qu'est-ce qu'on va attendre d'eux, la grille d'évaluation. Là, **on avait les outils qu'on avait travaillés ensemble**. » (EAMI6)*

Nous faisons donc l'hypothèse que le développement de leurs capacités d'action au cours du projet AMI leur aurait permis de se sentir davantage acteurs de la situation qui s'imposait à eux. Probablement vécue comme étant moins subie, la continuité pédagogique aurait constitué un accélérateur du processus de changement chez ces enseignants. Cela laisserait supposer que la crise sanitaire aurait creusé un écart entre les personnels enseignants qui se seraient sentis en mesure d'agir et les autres, ce qui évoque la notion de maturité dont le degré plus ou moins important déterminerait la capacité d'adaptation des acteurs. Alors que ceux qui se sentaient suffisamment en confiance ont pu aller plus vite dans leurs évolutions, pour ceux qui auraient davantage subie la situation, nous pouvons penser que le rapport à la TP pourrait avoir été néfaste à travers le vécu d'une expérience difficile qui mettrait notamment à mal leur vision de la formation à distance.

L'écart qui semble s'être creusé, avec la mise en œuvre de la continuité pédagogique, entre les personnels enseignants qui se sentaient suffisamment en confiance pour appréhender le changement et ceux qui se sont sentis désemparés, pourrait être source de tension au sein de la communauté enseignante et devrait donc être pris en compte à l'avenir par les institutions universitaires, dans le cadre d'un projet de TP qui implique de pouvoir mobiliser les acteurs autour d'un objet partagé. Il nous semble en effet important d'être vigilant sur la possibilité d'appropriation de la TP par chacun, à partir de là où il se situe et donc de tenir compte des écarts éventuels de positionnement des acteurs. Cela supposerait de permettre à chacun d'eux de développer un sentiment d'efficacité personnelle afin de se sentir suffisamment sécurisé pour pouvoir exploiter pleinement le potentiel de la situation de transformation.

2.4. Un sentiment de pouvoir agir fragilisé

La transition de l'acceptabilité à l'acceptation apparaît comme un processus qui s'inscrit dans des tensions entre confort et inconfort notamment. Celles-ci pourraient susciter des allers-retours d'un état des pratiques entre permanence et changement. Une acceptation du changement supposerait alors d'être soutenue à travers le développement d'un sentiment de pouvoir agir (É. Morin et al., 2019). Les acteurs devraient en effet être en mesure de croire aux possibles qui se présentent à eux, c'est-à-dire de les envisager comme des possibilités d'action.

2.4.1. Des tensions temporelles importantes

Les contraintes temporelles semblent être critiques quant à l'engagement dans une transformation des pratiques d'enseignement. Nous questionnerons alors le rapport au temps d'un point de vue personnel en articulation avec les logiques temporelles de l'organisation.

2.4.1.1. Des tensions temporelles peu propices à l'engagement dans la TP

Les difficultés liées à la gestion du temps occupent une place centrale dans les discours des enseignants interrogés, ce qui vient confirmer les résultats de l'enquête quant à une charge de travail qui était estimée trop importante. En effet, la communauté enseignante serait

confrontée à des tensions dans l'équilibre de son temps professionnel et personnel, liées à la surcharge des activités, avec un rythme professionnel qui se serait intensifié :

« *L'enseignement, la recherche qui n'était pas... enfin 95, ça fait... ça fait plus de 25 ans. C'était autre chose, **le rythme n'était pas celui-là**. C'était plus paisible. **On avait du temps pour les choses** [...]. Mi-juin, fin juin, on en avait fini avec l'enseignement, et on avait tout le mois de juillet pour penser à nos travaux. [...] Là, dès la première semaine de septembre, on est à 10 heures de cours dans la semaine. Donc en fait, moi je n'ai pas eu l'impression d'avoir de coupure, cet été. C'est la première année où ça m'arrive. J'ai coupé 15 jours, je trouve que ce n'est pas beaucoup. C'est la première fois que c'est à ce point-là. Je trouve que [...] c'est difficile à vivre. On a besoin de se ressourcer un peu. » (EAMI1)*

Les grands projets de l'établissement viendraient en outre, selon les enseignants, accentuer ces difficultés temporelles, notamment parce qu'il n'y aurait pas les ressources humaines suffisantes pour les réaliser. Ces projets, quels qu'ils soient, seraient donc considérés comme un « plus » davantage qu'un « autrement », à travers la perception d'une accumulation d'actions à mener, qui plus est, dans des temps contraints. L'accroissement de la charge de travail, d'une manière globale, pourrait ainsi être source de tensions dans l'équilibre de leurs activités :

« *Et **c'est difficile d'avoir** aujourd'hui, je trouve, **une activité équilibrée**, parce qu'on n'a pas assez de temps pour tout faire. Je ne sais pas si ça tient au métier en général ou si ça tient au fait qu'on est dans une petite université, donc les responsabilités sont réparties sur moins de personnes. Mais ça, **ça a un côté extrêmement frustrant**. » (EAMI4)*

Les personnels enseignants seraient alors amenés à devoir prioriser leurs activités, et donc à faire des choix par rapport au temps limité dont ils disposeraient. Cette priorisation des activités se ferait, pour les EC, en faveur de la recherche – davantage valorisée dans la carrière et valorisante – au détriment de l'enseignement :

« *C'est des possibilités qui peuvent faire un peu bouger les lignes, le fait de reconnaître cet investissement pédagogique. Mais il restera quand même, dans l'esprit des enseignants-chercheurs, que la voie royale c'est la recherche ; et que **l'enseignement, c'est ce que font ceux qui ne réussissent pas dans leur domaine**. » (GV4)*

Les tensions temporelles ne pourraient donc être appréhendées indépendamment de la gestion des carrières des EC. En effet, une évolution de cette gestion, qui reposerait davantage sur un équilibre des deux activités, aurait sans doute une incidence positive quant à l'engagement dans l'activité d'enseignement. Cela pourrait également avoir une incidence sur l'image de cette activité qui pourrait être perçue comme plus valorisante, ce qui serait plus propice à l'engagement. En outre, lorsque les enseignants s'impliqueraient dans l'activité d'enseignement, la priorisation se ferait sur un renouvellement des contenus plutôt que sur un renouvellement des méthodes qui serait perçue comme plus chronophage et plus complexe à mettre en œuvre :

« *En gros, un enseignant, **il va préférer passer du temps à investir, à reprendre son cours, pour le compléter**, etc., plus facilement en tout cas que de dire : "Le cours, il est comme il est. Il a peut-être quelques imperfections, mais ce que je vais faire c'est*

*travailler sur les modalités de la connaissance, la transmission de la connaissance".
Donc là aussi, c'est une question de priorisation. » (GV4)*

Les tensions auxquelles les EC seraient confrontés dans l'équilibre de leurs activités les conduiraient à devoir accepter de faire un travail qui ne serait pas aussi qualitatif qu'ils le souhaiteraient :

*« Quand tu fais ton job avec cœur, tu as toujours envie de voir plutôt, enfin de faire mieux d'en récupérer plus, etc. Mais ça, ça serait un job à plein temps sincèrement, de le faire vraiment bien partout dans tous les domaines. On ne peut pas être enseignant-chercheur et en plus éventuellement responsable de formation et faire tout en ayant l'impression de faire le maximum. Ça ce n'est pas possible. Donc **il faut faire son deuil du maximum** et puis il faut revoir les priorités. Mais ça le deuil du maximum, je connais bien et je pense qu'on le connaît tous et qu'on connaît dans tous les domaines enseignement, recherche et autres. » (EAMI5)*

Ce verbatim met en exergue des tensions potentielles entre un désir de faire un travail de qualité et la difficulté que le corps enseignant perçoit de pouvoir le faire. Pour Clot, l'intensification du travail pourrait en effet venir en tension avec la recherche d'un travail qualitatif car

la personne ne consacre pas ses efforts à accomplir son travail correctement, mais à se "raconter" qu'elle ne peut pas faire autrement et à se maintenir en situation de supporter de ne pas pouvoir faire du bon travail, ni même délibérer sur ce que serait du bon travail. (2013, p. 25)

Cela pourrait engendrer, selon l'auteur, du stress qui proviendrait d'une incapacité de l'organisation à permettre aux individus de faire un travail de qualité. Pour les organisations, il s'agirait donc de s'occuper d'abord de « la qualité du travail » avant de « s'occuper de la qualité de vie au travail » (ibid., p. 26). Les tensions temporelles pourraient ainsi émaner en partie d'un manque de moyens organisationnels pour soutenir ce désir de faire un travail de qualité.

Dans un contexte où la surcharge de travail semble généralisée, l'engagement dans la TP serait probablement perçu comme peu possible : comment s'engager dans des tâches qui seraient perçues comme du travail supplémentaire alors que les individus auraient déjà le sentiment de ne pas disposer du temps nécessaire pour faire bien leurs missions ? L'ensemble des enseignants interrogés perçoivent en effet la TP comme plus chronophage qu'un enseignement transmissif. Ces perceptions pourraient être liées, comme nous l'avons vu, à une vision de la TP comme un « plus » davantage qu'un « autrement ». L'enjeu, pour l'institution, serait donc probablement de favoriser une autre approche de la TP, ce qui supposerait au préalable d'accepter au niveau macro une telle vision et d'être prêt à mettre en place les conditions d'une transformation, au-delà d'une amélioration. En outre, ces perceptions reposeraient sur du ressenti. Il serait donc intéressant de pouvoir estimer précisément la différence d'investissement selon les formats d'enseignements et d'en tenir compte dans l'organisation d'un projet de TP. La mise en œuvre de la continuité pédagogique aurait en outre renforcé cette perception de la TP, déjà considérée comme chronophage (tel que cela ressort de l'analyse de l'enquête), puisque la communauté enseignante l'aurait vécue comme une charge de travail supplémentaire :

« Après, pas préparée au temps que ça allait prendre. **Tout ça était extrêmement chronophage.** Je considère, par exemple, **sur les évaluations, j'ai passé quatre fois plus de temps que d'habitude.** [...] Il faut faire quatre à six sujets qui sont suffisamment proches pour ne pas être plus difficiles les uns que les autres, et quand vous corrigez, finalement, c'est beaucoup plus long, parce que vous n'avez pas le temps d'acquiescer le mécanisme de la correction. Et puis, la préparation. Ça veut dire que sur Moodle, il faut que vous fassiez vos groupes sur machin et bidule. C'est mon conjoint qui a compté que je mettais quatre heures à sonoriser une heure et demie de PowerPoint. Parce que j'avais mon PowerPoint initial, mais il y a toujours des choses qu'on écrit au tableau, et que là, quand je parlais, je disais : "Mais ça, ils ne l'ont pas." Je refaisais un slide, etc. Mais ça, **on est à-peu-près tous d'accord qu'on a explosé nos temps de préparation.** » (ESGT9)

La formation à distance serait ainsi considérée par beaucoup comme prenant bien plus de temps que de l'enseignement présentiel. Cela pourrait donc freiner la communauté enseignante pour s'orienter vers ce type de modalité. En effet, le manque de temps serait perçu comme un frein majeur à la mise en œuvre des changements pédagogiques :

« Je vois, à titre personnel, la difficulté que j'ai à appliquer toutes les idées d'évolution à chacun de mes enseignements. C'est quelque chose qui demande énormément de travail en amont. Quand on a quelque chose qui a été transformé après, ça roule aussi bien qu'un enseignement classique, je dirais, mais **la transformation est extrêmement chronophage.** Et donc je n'ai pas du tout réussi à le mettre en œuvre sur l'ensemble des modules dans lesquels j'interviens. Je pense qu'il va me falloir quelques années [...]. » (EAMI4)

Le changement impliquerait un investissement initial que constitue « un effort de réflexion plus important » pendant un certain temps puisqu'il consisterait à l'abandon d'habitudes qui sont « économiques » pour l'agir (Collerette et al., 1997). Le manque de temps empêcherait ainsi le corps enseignant de mettre en œuvre autant de changements qu'il le souhaiterait dans ses pratiques d'enseignement, ce qui pourrait être source de tension entre son désir de bien faire et son sentiment de pouvoir agir⁴¹. Cette tension semble également bien présente au sein d'un des collectifs de travail qui rencontre des difficultés à se réunir dans des espaces temporels communs. Pour ces enseignants, un collectif de travail supposerait en effet de pouvoir se réunir régulièrement pour échanger et avancer dans ses réflexions. Outre le fait de pouvoir se réunir au sein d'un même espace, ce collectif exprime également une difficulté à avoir des espaces de temps suffisamment conséquents pour pouvoir mener une réflexion approfondie :

« À un moment, je me dis, **il faudrait pouvoir s'isoler huit jours et faire que ça.** Peut-être qu'on saturerait aussi, mais au moins on s'obligerait à faire que ça pendant un temps où on ne serait pas... C'est toujours pareil dans nos métiers c'est le... Enfin **ce qui nous perd, c'est le fait de zapper tout le temps comme ça.** Ça, c'est mortel. » (EAMI1)

⁴¹ Pour Morin et ses collaboratrices, ce sentiment, qui explique qu'un individu désire agir ou non, repose sur un sentiment d'efficacité personnelle (qui porte sur une action précise) et sur un sentiment de liberté pour modifier et influencer les événements (2019, pp. 11-12).

Plus que le manque de temps, ce serait donc le morcellement des séances de travail dans le temps qui rendrait difficile l'avancement du collectif car elle impliquerait des allers-retours constants :

« Après, là-bas [au sein de leur département] souvent **on piétinait**, j'avais l'impression de piétiner par moment. Piétiner, et puis l'autre souci c'est que **notre démarche, elle est morcelée dans le temps** avec plein d'autres activités. Alors certes, on avait des petits comptes rendus, on savait où est-ce qu'on allait, mais **à chaque fois il fallait réamorcer la réflexion** : "alors, on est parti d'où ?" Et en fait, tu n'avais plus le temps quasiment, **donc on piétinait**. On n'était pas sur quelque chose à mon avis de très performant quand on était là-bas. » (EAMI3)

Les difficultés temporelles, qui pourraient fragiliser un sentiment de pouvoir d'agir collectif, émaneraient de tensions entre des logiques d'efficacité et d'efficience dans lesquelles s'inscrirait l'organisation et des logiques dialogiques et herméneutiques dans lesquelles s'inscriraient les collectifs de travail. Cependant, ces tensions entre logiques pourraient également être présentes chez les individus eux-mêmes :

« Et le problème c'est que dans notre quotidien d'enseignant-chercheur **on a souvent envie d'aller plutôt plus vite, que d'aller plus loin**. Donc la tendance naturelle c'est dire : "non laissez-moi je fais mon truc dans mon coin. Je sais ce que je dois faire, ça va aller vite, ça sera vite fait". Et puis pas forcément mal fait. » (EAMI5)

Ces tensions seraient alors perçues comme un risque de démobilitation des acteurs impliqués. Elles semblent toutefois moins présentes au sein de l'autre équipe AMI qui ne comptait que trois enseignants, ce qui leur permettait sans doute de se réunir plus facilement et d'avoir des échanges moins longs. Cela conduirait d'ailleurs les enseignants à percevoir un collectif restreint comme plus propice à l'avancement dans un projet.

Au regard des tensions temporelles existantes, un dégagement de temps pour les personnels enseignants semble être une condition importante pour faciliter leur engagement dans la TP et pour faciliter le développement de collectifs de travail. Ainsi, les dispositifs de reconnaissance de l'investissement dans la TP qui octroieraient une valorisation financière – le plus souvent ceux mis en place dans l'institution – auraient probablement peu d'impact sur l'implication des enseignants. En revanche, l'apport d'une assistance technico-administrative en appui par exemple sur les scolarités, pourrait les aider à retrouver du temps qualitatif. Il serait en outre probablement nécessaire, dans la perspective de développer une plus grande congruence entre les rythmes individuel, collectif et organisationnel, de repenser les rythmes de travail pour favoriser le développement d'espaces temporels propices à des réflexions collectives.

2.4.1.2. Une TP à inscrire dans des temporalités plus longues

Le rythme institutionnel particulièrement soutenu serait peu propice au développement de collectifs de travail et au développement d'une réflexivité nécessaires à une appropriation de la TP. De plus, les temporalités contraintes des projets ne permettraient pas de co-construire et de s'appropriier les changements, ce qui constituerait une tension temporelle supplémentaire :

« [...] Ça a été trop vite, il y en a eu trop d'un coup [des projets]. [...] Je dirais, **ça a été pensé vite et il n'y a pas eu encore une fois le temps**, c'est-à-dire les moyens mis derrière pour vraiment penser l'architecture [collegium/institut]. Quand ça a été pensé au début, j'avais dit au [président], il faut que tu mettes quelqu'un à plein temps, un enseignant-chercheur déchargé de tout le reste, **pour construire avec les entités**. Aller rencontrer les gens, discuter des problèmes, repenser la structure jusqu'à ce que quelque chose soit construit qui tienne la route. Là, [le président] a pensé qu'il pouvait le faire entre eux. Ce n'est en rien une attaque contre un esprit brillant [...]. Mais juste il n'y a pas le temps. » (ESGT11)

Il serait alors nécessaire d'inscrire le changement dans des temporalités plus longues pour favoriser une appropriation de la TP. En effet, une telle appropriation supposerait pour certains, comme nous l'avons mentionné, de pouvoir monter en compétences, en amont de la mise en œuvre des projets et des réformes pédagogiques, pour pouvoir agir dans les temporalités données :

« Et donc je pense qu'on n'est pas si bien accompagnés que ça et en tous les cas, **on n'est pas accompagnés assez en amont. Donc on doit un petit peu se former sur le tard**, ou vraiment à l'arrache, au moment où il faut se prononcer. » (ESGT8)

Or la surcharge de travail ne permettrait pas de prendre ce temps de DP qui reposerait uniquement sur une responsabilité des enseignants. Dans la perspective d'une responsabilité partagée, il conviendrait donc probablement d'inscrire le DP dans les activités de l'EC :

« Dans mon intitulé de profession, c'est enseignant, donc la moitié de mon temps, c'est l'enseignement, la moitié de mon temps c'est recherche. Elle est où, la formation ? **Je me forme sur quel temps, sur mon temps de recherche ou sur mon temps de formation... sur mon temps d'enseignement ? Il n'y a pas. Donc, il y a aussi ce problème de statut où on n'a pas... Alors, il y a des dispositifs, mais il faut demander des congés de conversion, enfin, il faut demander des choses en plus, mais ce n'est pas compris dans... Alors que notre, la veille technologique, notre formation, la veille pédagogique, normalement ça doit être ancré dans notre statut. Il faudrait qu'on le fasse, enfin que nos institutions nous aident, que ça soit dans notre statut. » (ESGT8)**

L'inscription du DP dans le statut de l'EC pourrait ainsi participer à l'avènement d'un autre rapport au temps dans la TP. Cela favoriserait une anticipation des événements plutôt qu'une « course après le temps », dans une logique non plus linéaire mais spiralaire du temps, telle que modélisée dans le cycle de développement en spirale de Boehm (1988)⁴². En effet, dans la perspective du développement d'un pouvoir agir, il s'agirait de développer des conditions capacitantes pour permettre aux enseignants d'exploiter les opportunités quand elles se

⁴² Le modèle en spirale, qui intègre la gestion des risques, a été élaboré par Boehm (1988) pour le développement de logiciels. Il inscrit ces développements dans une dynamique itérative.

présentent, dans une articulation du *kaïros* et du *chronos*, telle qu'elle serait pensée, selon Jullien (2007) dans la culture chinoise. Par exemple, nous avons vu que le vécu de la continuité pédagogique pouvait différer de manière importante entre ceux qui se sentaient « préparés » et ceux qui ne se sentaient pas « préparés ». Inscrire le DP dans une continuité, sur le long terme, pourrait donc favoriser un sentiment de confort dans le processus de transformation. Cela permettrait surtout aux enseignants de pouvoir être acteurs du changement, en leur donnant la possibilité d'exploiter pleinement les événements quand ils se présentent et de transformer ainsi les potentialités en possibilités d'actions, tel que nous l'avons montré avec l'une des équipes AMI qui a exploité la mise en œuvre de la continuité pédagogique pour construire des évaluations transversales.

Cependant, si ce besoin d'anticipation est exprimé par certains, celle-ci serait difficile à accepter, comme cela a pu s'observer entre les périodes de confinement de mars et d'octobre 2020⁴³. En effet, un certain nombre d'enseignants semblaient ne pas vouloir anticiper un éventuel reconfinement et se seraient donc projetés sur du présentiel total plutôt que de prévoir des modalités d'enseignement hybrides, ce qui les a conduits à gérer la seconde phase de continuité pédagogique dans des conditions d'urgence aussi dégradées que lors de la première phase. Il semble que ce serait pareil pour la formation pédagogique qui se ferait le plus souvent dans une logique de l'instantané, pour répondre à des besoins immédiats, puisque la surcharge des activités ne permettrait pas de sortir d'une gestion du temps par priorités. Cela expliquerait notamment que la mise en œuvre de la continuité pédagogique ait conduit les personnels enseignants encore non formés aux outils à le faire dans l'urgence. L'anticipation supposerait donc un autre rapport au temps.

Les enseignants AMI semblent, pour leur part, davantage percevoir la nécessité d'inscrire la TP dans un temps long, peut-être parce qu'ils auraient pris conscience, à travers leur DP, d'une appropriation qui impliquerait un cheminement :

*« Après formellement l'approche par compétences elle n'est pas encore complètement mise en place, ça c'est sûr elle n'est même pas... elle est à peine débutée. De ce point de vue-là l'objectif n'est pas atteint, mais je pense que très vite, **on s'est bien rendu compte que ça ne pouvait pas être possible tout de suite, et que ça allait être beaucoup plus long que ça même si, peut-être que naïvement on y croyait un peu au départ enfin, moi je pense que je fais partie des naïfs qui s'imaginaient que ça allait être plus facile que ça, et qu'on allait mettre le truc. Toutes les approches par compétences en place au bout de deux ans ou un truc comme ça.** » (EAMI5)*

Ils estiment ainsi également que l'ouverture du collectif, et donc l'institutionnalisation de la TP, devraient se penser dans un temps long car ils auraient pris conscience de ce cheminement nécessaire et de la rupture que représentait un changement de paradigme centré sur l'apprentissage. L'acceptation d'une démarche expérimentale pourrait favoriser une inscription du processus dans un temps long :

« Il y a le risque vis-à-vis du fait que ça prenait, c'était une mission finalement, sur ce que l'on faisait déjà, et vu qu'on est déjà bien bien occupé, on s'est dit : "mais, est-ce qu'on va y arriver ?" Le risque, c'était de tenir les objectifs de ce projet. Et en même temps, le projet ne nous a jamais bloqués dans l'idée qu'il fallait être, avoir un résultat

⁴³ Correspondant respectivement, en France, à la première vague de l'épidémie et à la seconde.

*performant sur la fin. Donc ça aussi, c'était se dire on co-construit, **on construit quelque chose de nouveau, donc forcément, ça va être un peu bancal. Forcément, il va falloir après l'appliquer, il y a plein de choses qui resteront à faire. Donc, finalement non, ce risque il a très vite disparu dans le processus.** » (EAMI3)*

La TP serait alors probablement moins perçue comme chronophage car inscrite dans des temporalités plus longues. Toutefois, bien que ce temps long soit considéré comme nécessaire, il serait difficile à accepter :

*« J'ai vite déchanté, mais quand je dis "déchanté" encore une fois, non parce que c'est un mot négatif alors qu'en fait finalement, **il y a peut-être un tout petit peu de frustration de se dire : "oui ça va être vachement plus long que prévu"**. » (EAMI5)*

Ces oscillations sur l'acceptation du temps long pourraient notamment s'expliquer par les tensions intra-individuelles entre les logiques duales mentionnées précédemment. Ces tensions ne se situeraient pas uniquement à un niveau intra-individuel mais également entre le collectif et l'institution puisqu'il serait perçu comme difficile de faire accepter ce temps long, dans une perspective d'institutionnalisation de la TP :

*« Je pense que le plus gros point, c'est la communication auprès des personnes qui ne sont pas dans le projet. **Un des trucs qui revient souvent c'est cette notion de temps long** ; [...] Que j'ai mis longtemps.... Je mets longtemps à comprendre cette notion de temps long, c'est normal. Et maintenant **il faut la faire passer aux collègues**. C'est-à-dire que tu en as un certain nombre qui se disent "waouh il faut que je change tous mes cours et toute ma façon de penser depuis 25 ans, ma façon d'enseigner, etc.". Et donc ils disent "non c'est hors de question" et ce n'est pas évident de les rassurer en leur disant "mais t'inquiète, ce n'est pas la révolution. Justement, il y a cette notion de temps long où il faut que les idées mûrent, que tu te les appropries [...]". Et **comme on vit tous à 200 à l'heure cette notion du temps long ça a un côté un peu extraterrestre**. Et ça fait une grosse situation de blocage, clairement. Quand tu leur dis "prends ton temps", soit ils ne font rien, je prends beaucoup mon temps, mais le temps il est carrément infini, soit ils ne te croient pas et ils te disent "mais non c'est la révolution" et là ils se bloquent aussi. Il y a un compromis à dégager qui n'est pas évident. » (EAMI8)*

Au-delà d'un dégagement de temps, il serait probablement nécessaire de repenser les temporalités organisationnelles pour des rythmes plus propices à une appropriation de la TP. Les temporalités courtes imposées par les projets pourraient être sources de tension avec une appropriation qui ne peut s'inscrire que dans des temporalités longues. En outre, il serait nécessaire de ne plus penser ces temporalités dans une logique linéaire mais spiralaire, dans une logique d'anticipation qui permettrait à la communauté enseignante de pouvoir exploiter les opportunités de changement lorsqu'elles se présentent. Ce changement de rapport au temps devrait s'inscrire à tous les niveaux de l'institution pour faciliter son acceptation. L'inscription dans une démarche d'amélioration continue pourrait notamment contribuer à modifier ce paradigme temporel.

2.4.2. Une démarche organisationnelle perçue comme paradoxale

L'analyse des données nous amène à considérer que les règles et les normes existantes semblent peu perçues comme pouvant être remises en question, ce qui nous conduira à interroger la « congruence organisationnelle » entre sa vision, ses stratégies et ses ressources.

2.4.2.1. Un cadre trop rigide pour permettre le changement ?

Pour un certain nombre d'enseignants, le cadre administratif serait perçu comme trop contraignant pour offrir une réelle liberté pédagogique. D'après eux, la centralisation des emplois du temps, le cadre CM-TD-TP, le système de notation existant, etc. n'offriraient pas suffisamment de souplesse pour expérimenter pleinement de nouveaux formats ou de nouvelles modalités. Par exemple, l'harmonisation des emplois du temps qui a été mise en place dans le cadre du système majeures/mineures pour permettre à des étudiants de suivre des enseignements en dehors de leur composante, viendrait contraindre un peu plus les libertés pédagogiques dont ils disposaient :

*« On me dit : "Attention, vous ne pouvez pas rentrer des créneaux de deux heures." Je fais venir un conférencier, je ne peux pas rentrer un créneau de deux heures. C'est con. Le mec, je lui dis : "Voilà, c'est une heure et demie ou trois heures avec dix minutes machin et puis ça commence à 14h20." Sauf que quand je fais venir des conférenciers le vendredi, je cale plutôt les heures en fonction des trains [...]. Alors, 14h20, ça ne marche pas. Là, **on a dépossédé finalement les enseignants qui devraient être capables de caler des pédagogies adaptées à leur public** parce que ça fait quand même partie du boulot. Et là, **c'est devenu une règle administrative** avec une application administrative, c'est-à-dire **bête et méchante**. » (ESGT1)*

Pour cet enseignant, la « lourdeur » administrative viendrait donc probablement en tension avec ses libertés pédagogiques, ce qui le conduirait à considérer que l'administratif prendrait le pas sur la pédagogie, alors même que cela a été pensé dans une intention pédagogique. Cela pourrait également traduire une tension entre des intentions pédagogiques institutionnelles et des intentions individuelles. Dans quelle mesure serait-il alors possible d'offrir un cadre qui permettrait de concilier ces intentions : entre un besoin institutionnel

d'harmoniser certaines dimensions logistiques pour permettre une individualisation des parcours et un besoin de souplesse au niveau individuel pour pouvoir expérimenter au-delà des frontières partagées ? Les règles existantes seraient en outre perçues comme ne pouvant être modifiées et empêchant donc d'expérimenter de nouveaux formats d'enseignements :

« Ce qui peut empêcher d'aller dans les changements, c'est qu'on a tous des maquettes aussi qui sont faites d'une certaine manière, avec un temps pour les cours magistraux, un temps pour les TD, un temps pour les TP, et que ce n'est pas flexible. [...] Il fallait que ça soit 12 heures de cours magistraux et pas une de plus ou pas une de moins. Après ils [ses collègues] m'ont dit, si tu fais du TD à la place du cours magistral, on ne le verra pas, mais il faudrait quand même que ça soit comme ça. Et ce manque de flexibilité ne permet pas forcément justement de faire les ajustements nécessaires, par rapport, encore une fois, à l'enseignement qu'on donne. » (ESGT12)

Cette rigidité des règles pourrait donc empêcher le corps enseignant de se projeter dans un autrement. De plus, certains considéreraient que la rigidification des règles ne respecterait pas les spécificités disciplinaires, ce qui pourrait traduire des tensions entre les dimensions pédagogiques et didactiques. Or les personnels enseignants semblent le plus souvent tournés vers le disciplinaire. Ils pourraient donc vivre comme un frein des règles qui ne leur permettraient pas d'exprimer pleinement leur liberté dans un cadre didactique.

Le sentiment d'empêchement ne serait toutefois pas perçu comme relevant uniquement de règles trop contraignantes mais également de normes partagées. En effet, certains pourraient être préoccupés quant à l'acceptation, dans leur environnement de travail, de pratiques non « conventionnelles ». Cette préoccupation, probablement liée à un besoin de protection d'estime de soi, pourrait se traduire par un sentiment de « marginalité » qui pourrait empêcher l'individu d'exprimer pleinement son potentiel créatif :

« Mais est-ce que ça ne dérange pas, ce genre de méthode ? Parfois, comme ça ne parle pas trop pédagogie, à mon sens, à l'université, je me dis : "Est-ce que ne pas rentrer dans les cases avec des gros guillemets, est-ce que c'est OK ?" Donc, je pense que peut-être parfois, ça, ça freine aussi le changement. On ne sait pas dans quelle mesure c'est OK de faire ça. » (ESGT6)

Les enseignants ne se sentiraient ainsi peut-être pas toujours autorisés à remettre en cause des normes partagées dans l'institution vis-à-vis de leurs collègues. En outre, ils auraient parfois du mal à percevoir ce qui serait acceptable par l'institution en termes de remise en cause des règles et des normes partagées, ce qui rejoindrait notre constat précédent sur le « flou » qui peut entourer la TP dans l'institution :

« On a fini l'année comme ça, par demi-groupe. Et en fait, j'avais trouvé ça pas mal. Mais ils n'avaient pas une heure et demie avec moi. J'avais 12, la moitié de la classe, une heure et demie, l'autre moitié de la classe. J'étais censée faire des choses entre les deux. Donc je ne sais pas si l'institution peut accepter que ça se passe comme ça, parce que ça fait neuf heures de présence. » (ESGT4)

Le sentiment de pouvoir d'agir des acteurs pourrait ainsi être limité par le sentiment de ne pas se sentir autorisé à remettre en cause des normes et des règles existantes. En outre, ce sentiment de pouvoir d'agir serait fragilisé par les contraintes économiques que nous avons

déjà mentionnées et qui pourraient susciter des doutes quant à la capacité de l'institution à s'engager dans une TP :

*« Il y a beaucoup de collègues qui ont l'air d'avoir beaucoup d'idées, mais [...] très vite, ils disent : "Oui, mais **ça ne rentrera sûrement pas dans le cadre**" ou "**ça ne sera jamais applicable** aux promos qu'on va avoir, parce que les effectifs vont augmenter et en fait, on voudrait diversifier, innover et en fait, on va se retrouver asphyxiés." [...] Et effectivement, du coup, moi, **je partage ce genre de crainte, de ne pas se laisser asphyxier par un manque de moyens... humains, associé à l'augmentation des effectifs. Alors que je pense que beaucoup aimeraient bien diversifier et puis assouplir les maquettes aussi. On ne va pas du tout vers là.** » (ESGT12)*

Le manque de moyens financiers pourrait donc contribuer à limiter un sentiment de pouvoir d'agir organisationnel. De plus, le corps enseignant percevrait la rigidité du cadre administratif comme un manque de confiance à son égard, ce qui pourrait fragiliser davantage son sentiment de pouvoir d'agir :

*« Parce que l'innovation pédagogique veut dire quand même que vous allez prendre du risque, vous allez y passer beaucoup de temps [...]. Et puis ça veut dire aussi que **vous acceptez de déléguer, enfin de faire confiance aux enseignants. L'enseignant, dans le système actuel, c'est quand même un grand délinquant sur lequel il faut contrôler énormément de choses.** [...] Je vois l'évolution, c'est-à-dire que la structure administrative prend de plus en plus de poids, à mon sens, de poids inutile, parce qu'on est encore une fois dans une illusion du contrôle et que du coup, on est en train de déposséder finalement l'université, je dirais, de la capacité des enseignants à gérer un certain nombre de tâches. Moi, ça me paraît vraiment aberrant. » (ESGT1)*

Le manque de confiance de l'institution se traduirait par un besoin de contrôle de plus en plus important qui pourrait donner le sentiment aux personnels enseignants d'une primauté de l'administratif sur la pédagogie. Cela rejoint les analyses de Musselin qui montrent que la LRU et le passage aux RCE ont amplifié les stratégies de contrôle conduisant notamment à limiter « les possibilités d'arrangement et de souplesse vis-à-vis des composantes » (2017, p. 139). Or ces stratégies de contrôle seraient perçues par les enseignants comme peu compatibles avec l'expression créative que suppose la TP.

Face à ce qui semble être vécu comme un cadre trop rigide pour permettre une remise en cause des normes et des règles existantes, l'enjeu serait de développer la création d'espaces transitionnels, en référence à Winnicott (2010), pour favoriser l'appropriation de la TP. Ces espaces-temps sociaux permettraient en effet aux acteurs de s'autoriser à penser autrement et à se projeter dans un autre agir pour une reconfiguration des règles d'action (Paquelin & Choplin, 2001). Le développement de collectifs de travail serait selon nous propice à la création de tels espaces, qui pourraient favoriser le développement d'un sentiment de pouvoir d'agir individuel et collectif. Cela supposerait toutefois pour l'institution d'accepter une certaine remise en cause des règles et des normes qui la régissent. En outre, le développement de ce sentiment de pouvoir d'agir reposerait sur le développement d'une confiance organisationnelle fondée sur le partage de valeurs morales et sur des formes de management propices à l'instauration d'un climat de confiance (Ely, 2015).

2.4.2.2. Un manque de « congruence organisationnelle » ?

Face à des normes et des règles qui semblent de plus en plus rigides, la communauté enseignante pourrait vivre comme un paradoxe l'incitation à la TP :

« Non, mais à **partir du moment où vous dites "On veut favoriser l'innovation" et vous interdisez la diversité, on n'est quand même pas sorti de l'auberge.**
- Pourquoi on interdit la diversité ? (MC)
- Parce que, en gros, l'innovation pédagogique à [nom de l'établissement] va se faire entre le CM, le TD ou [la MAA]. C'est les trois formats qu'on connaît. [...] Donc, si à un moment, on dit : "Ça, c'est forcément ce cas et qui sont en plus des formats imposés." » (ESGT1)

Pour cet enseignant, il y aurait donc un décalage entre les discours incitatifs à la TP et un cadre qui ne permettrait pas cette TP. Ce décalage ne serait pas perçu uniquement au niveau de l'institution mais aussi au niveau national, avec des appels à projets qui inviteraient à une révision des règles et des normes existantes alors que les dispositifs réglementaires nationaux n'autoriseraient pas cette révision :

« Pendant des années, **quand on a créé les campus numériques, c'était il y a fort longtemps, le ministère interdisait de payer des cours à distance. C'étaient les textes. [...] Il lâchait des millions pour les campus numériques et en même temps il y avait des textes qui interdisaient finalement aux enseignants d'être payés sur cette base-là [...].** Donc aujourd'hui, on a ce problème-là. Et si les universités ne prennent pas conscience que ce cadrage qu'on fait sur quel type d'heures on va payer, c'est extrêmement structurant et on n'encouragera pas l'innovation avec ça, c'est clair. Ça va bloquer. » (ESGT1)

Finalement, le paradoxe perçu au sein de l'institution pourrait s'expliquer notamment par un système de l'ES probablement lui-même pris dans des formes d'injonctions paradoxales. D'autre part, le paradoxe perçu au niveau de l'institution reposerait pour certains sur un

décalage entre des discours incitatifs à la TP et ce qui est perçu comme une absence de soutien effectif de la gouvernance aux acteurs engagés dans la TP :

« [...] Ça [la mise en place de primes d'investissement pédagogique] montrerait l'importance que l'institution attache à l'enseignement. Et **pour l'instant, y a des mots pour ça, mais c'est comme en amour. Les mots à un moment donné, ça ne suffit plus. Il faut des actes...** L'enseignement, il est aussi au cœur de notre métier. » (EAMI1)

Au-delà des discours institutionnels valorisant l'engagement dans la TP, les personnels enseignants attendraient donc de leur gouvernance une forme plus tangible de soutien. Par exemple, certains souhaiteraient voir mis en place, au niveau local, des dispositifs incitatifs à l'engagement dans l'enseignement pour pallier le manque de reconnaissance au niveau national. Ces dispositifs reposeraient peu sur une incitation financière mais davantage sur un dégagement de temps, comme nous avons déjà pu le souligner, et sur une légitimation. En effet, ce manque perçu de légitimité aux yeux des pairs et des étudiants représenterait sans doute un frein important à l'engagement dans l'enseignement, en lien avec un besoin d'être visible et reconnu comme utile aux yeux des autres. Le soutien institutionnel attendu reposerait donc notamment sur une légitimation qui pourrait contribuer à se sentir « autorisé » à agir.

Le manque de soutien perçu à la TP pourrait, selon nous, fragiliser le sentiment de pouvoir d'agir des enseignants dans la mesure où ils considéreraient ce soutien comme indispensable pour institutionnaliser la TP. Pour des équipes AMI désireuses d'une transformation à l'échelle de la formation, l'ouverture des collectifs pourrait ainsi être perçue comme peu possible à travers le faible soutien qu'elles percevraient de la gouvernance. Elles pourraient donc avoir le sentiment que leur but ne pourrait se réaliser dans le périmètre escompté. Cela pourrait être source de tension entre un désir de transformation et la perception d'une transformation impossible. Toutefois, ces tensions semblent moins importantes au sein d'une des équipes AMI, peut-être parce que les enseignants estimerait ce soutien comme non nécessaire :

« Donc moi, **je crois beaucoup plus à cette démarche** d'y aller par petits pas, par petites touches successives dans l'environnement qui est le nôtre, c'est-à-dire **sans soutien politique** pour essayer d'améliorer les choses. » (ESGT14)

Dans quelle mesure l'atteinte d'un objectif intermédiaire par cette équipe pourrait-elle avoir une incidence sur son sentiment de pouvoir d'agir ? Se sentirait-elle davantage en confiance pour essaier auprès des collègues par elle-même ? Cela reposerait-il sur un rapport différent à la gouvernance, lui-même en lien avec des croyances qui seraient fondées sur l'idée qu'une démarche ascendante serait plus efficace ?

Le décalage perçu entre les discours incitatifs et le soutien effectif à la TP pourrait en outre être renforcé par une communication institutionnelle⁴⁴, qui prise dans des tensions entre communication politique et communication publique (Appel & Boulanger, 2012), s'inscrirait selon Granget (2009), dans une approche « marketing » qui ferait peu de sens pour les acteurs du terrain :

⁴⁴ Selon Gomez et Trinquecoste, la communication institutionnelle désignerait les actes de communication à travers lesquels l'organisation communique sur elle-même, tant pour une cible externe qu'interne (1993, p. 45).

« *Moi, je sais où, nous, on veut aller. Mais au niveau de l'établissement, je ne sais pas. Je ne comprends toujours pas. [...] Je veux dire, **il n'y a que des mots clés. Il n'y a que des mots clés !*** » (EAMI7)

Selon Granget, dans un contexte concurrentiel, les institutions d'ES n'auraient pas d'autre choix possible que d'inscrire leur communication dans une rhétorique de l'excellence. Or cette rhétorique aurait une dimension duale de valorisation de l'institution qui s'accompagnerait de prescriptions managériales. Il faudrait en effet dissimuler une réalité interne peu valorisante pour donner une image positive de soi à l'externe. Ce décalage pourrait être déstabilisant pour les acteurs qui ne retrouveraient pas l'image qu'ils ont eux-mêmes du terrain :

« *Mais moi, j'observe par les réflexions de la base qu'en réalité, c'est ça. Il y a peut-être une volonté présidentielle d'un côté, ça, il ne faut pas la nier, mais de la base, moi, ma grande crainte, c'est voilà, on [certains de ses collègues] se débarrasse de l'enseignement, mais pas pour accompagner les étudiants. C'est... **On se débarrasse de la corvée de l'enseignement.*** » (ESGT3)

L'image véhiculée à travers la communication institutionnelle correspondrait donc peu à l'identité vécue et à l'image voulue qu'en auraient les acteurs institutionnels. Elle pourrait en outre être source de tension entre des valeurs traditionnelles auxquelles serait attaché le corps enseignant et une dimension utilitariste qui sous-tendrait la communication. Ces tensions entre ce qui est perçu sur le terrain et ce qui est affiché à l'externe pourraient, selon nous, fragiliser le sentiment de pouvoir d'agir car l'écart pourrait être perçu comme trop important pour se sentir en capacité d'y répondre.

Les décalages constatés pourraient traduire un manque de congruence, chez la gouvernance entre une posture déclarée et une posture incarnée. Les tensions qui émaneraient de ces décalages pourraient fragiliser le sentiment de pouvoir d'agir des acteurs, dans la mesure où il serait difficile de croire en la capacité individuelle, collective et/ou organisationnelle de mettre en œuvre une TP. L'enjeu serait donc de favoriser une congruence entre une posture organisationnelle déclarée et une posture incarnée pour favoriser une perception des possibles.

Cela supposerait de développer une congruence entre ses intentions (le vouloir), ses moyens (le pouvoir), ses pratiques (le faire), sa culture (l'être), et le contexte (Peeters, 2009). Il s'agirait notamment de développer des dispositifs de soutien à la TP et probablement d'ancrer davantage la communication institutionnelle interne dans la réalité du terrain. L'ensemble de ces éléments pourrait contribuer à une sécurisation du processus de TP, propice au développement d'un pouvoir d'agir individuel, collectif et organisationnel.

2.5. Le défi du passage d'une agentivité individuelle à une agentivité collective

L'engagement dans la TP reposerait sur une possibilité de se projeter dans des buts acceptables et accessibles, ce qui suppose le développement d'un sentiment de pouvoir agir. Toutefois, pour une transformation durable des pratiques d'enseignement-apprentissage, il convient d'envisager ce pouvoir d'agir d'un point de vue collectif. Une mise en sens de la TP supposerait alors le développement d'une agentivité collective.

2.5.1. Une convergence des trajectoires propice à une mise en sens collective de la TP

Nous nous appuyons ici principalement sur l'analyse de l'expérience des enseignants AMI dans des projets pédagogiques collectifs, pour saisir la dynamique de mise en sens collective d'une transformation des pratiques et les tensions qui traversent ce processus de co-construction.

2.5.1.1. Une mise en sens collective nécessaire à l'appropriation de la TP

À première vue, les changements qui se seraient opérés sur les deux années du projet AMI seraient minimes. En effet, l'APC n'a été intégrée à l'échelle de la formation dans aucune des deux équipes et ne porterait que sur une partie seulement du cursus. Les livrables collectifs « se limiteraient » à la construction d'un référentiel de compétences pour l'une des deux équipes, et à une matrice d'audit de la cohérence de la formation pour l'autre équipe. Pourtant, l'analyse des entretiens des enseignants AMI met en exergue une diversité d'indices d'une appropriation individuelle qui pourrait s'inscrire dans une temporalité plus courte que l'avancement du collectif (Charil & Crosse, 2019). Ces changements, qui s'opèrent de façon progressive, seraient à peine visibles pour les acteurs eux-mêmes :

*« [...] Ce n'est pas juste on va mettre ça en place et puis on... en fait **c'est beaucoup plus subtil que ça je pense dans notre façon d'enseigner, d'évaluer, d'accompagner.** Et c'est ça qui est chouette et je pense que... moi j'ai l'impression que, de me rendre compte que ça change un peu, mais ce serait très compliqué de te faire une liste de ce qui concrètement a changé auprès des étudiants. Je pense que ça c'est plus compliqué. Mais dans la façon de s'adresser à eux et de présenter nos cours par rapport à un ensemble, ils ont **plein de petites choses qui prises isolément ne sont pas grand-chose.** » (EAMI5)*

Ainsi que le souligne cette enseignante, ce serait un ensemble de petites évolutions qui contribueraient à un processus de changement, et qui se traduirait par un déplacement progressif vers un paradigme centré sur l'apprentissage. L'appropriation de ce changement de paradigme se situerait à différents niveaux : d'une prise de conscience, à une pratique d'enseignement modifiée en passant par une projection dans des évolutions à mettre en œuvre. Ces différents niveaux seraient plus ou moins présents selon ce que les personnels enseignants seraient en mesure d'accepter et ce qu'il leur semblerait possible de faire. Ainsi, une des évolutions qui semble partagée serait de s'appuyer sur le référentiel de compétences de la formation pour donner davantage de sens aux apprentissages. Cela permettrait notamment aux enseignants d'explicitier l'intérêt de leurs enseignements en référence au programme de formation et de montrer les liens de leurs enseignements avec les autres enseignements du programme. Nous notons également un certain nombre d'évolutions en matière d'évaluation des apprentissages, qui traduiraient une appropriation individuelle de l'APC :

- Un accroissement des évaluations formatives ;
- La construction d'évaluations à partir d'objectifs d'apprentissage plutôt qu'à partir de contenus d'enseignement ;
- L'utilisation de grilles d'évaluation critériées qui permettraient de formaliser plus clairement les attendus auprès des étudiants ;
- La mise en place d'une participation des étudiants à la construction de grilles d'évaluation ;
- La mise en place d'évaluations non chiffrées.

En termes d'appropriation collective de l'APC, certains enseignants disent avoir mis en œuvre des évaluations transversales sur plusieurs enseignements, en collaboration avec d'autres collègues, pour pouvoir évaluer des compétences plutôt que des résultats d'apprentissage isolés. Au-delà de cette appropriation de l'APC, nous observons une convergence des trajectoires, au sein des collectifs de travail, vers une posture d'accompagnement dans les apprentissages :

*« [...] Comment je vois l'enseignement ou ma façon d'enseigner... plus ça avance, plus **coach sportif me correspond bien**, finalement, mais cela dit, tu m'aurais posé la question, cette question-là **il y a deux ans justement avant qu'on commence à travailler plus ensemble, je t'aurais probablement pas du tout répondu ça.***

- Tu sais ce que tu m'aurais répondu ? (MC)

*- **Un truc du genre transmission de savoir.** Plus en mode vieux savant qui transmet. » (EAMI8)*

Ce changement de posture serait vécu comme un changement majeur par rapport au modèle transmissif qui serait inscrit dans la culture universitaire :

*« Justement dans notre vision de l'accompagnement des étudiants, je bloque encore dans un modèle, justement on évolue, mais la plupart d'entre nous avant de commencer l'AMI, **on était dans un modèle très transmissif** très... comme on a toujours fait, comme nos enseignants faisaient avant nous et si tu veux on fait ce que nos profs de fac faisaient quand on était étudiant plus ou moins, et **c'est nouveau de remettre tout ça en cause** quand même. Je pense que c'est nouveau par rapport aux générations d'enseignants d'avant. » (EAMI5)*

Ce verbatim illustrerait une évolution de l'identité professionnelle des enseignants au sein du collectif, qui s'inscrirait dans un paradigme de l'apprentissage. Rétrospectivement, ces enseignants AMI estimeraient donc avoir parcouru un chemin conséquent. Ce changement de représentation du métier de l'enseignant se traduirait également par une approche plus collective et décloisonnée de l'enseignement, avec une centration qui se déplacerait de l'enseignement au programme de formation :

*« Effectivement, c'était [l'enseignement] très personnel au début, **c'est devenu plus collectif.** J'ai pris aussi conscience de... Enfin, je pense que j'avais une idée fautive de ce qu'était une compétence. Je la voyais certainement trop restrictive [...]. Et effectivement, quand on se dirige vers des choses plus complexes, plus intégrées, on est forcé de constater qu'on [...] ne faisait pas ce qu'il faut, en étant chacun de son côté. [...] Il y a plusieurs intervenants qui ne disent pas la même chose ou qui vont dire deux fois la même chose. Donc ça prouve bien que **ça devrait être construit en équipe** [...]. » (EAMI4)*

Il s'agirait en effet d'inscrire son enseignement dans une démarche collective afin de développer une cohérence au sein du programme, dans une recherche de qualité à l'échelle de la formation. En ce sens, les équipes AMI semblent bien s'appropriier progressivement l'APC. Mais au-delà de cette appropriation, il semblerait surtout que cette appropriation conduise les enseignants à passer d'une posture de praticien à une posture de praticien réfléchi (Biémar et al., 2015) avec des questionnements qui seraient davantage centrés sur les apprentissages :

*« Entre hier et aujourd'hui, il n'y a pas eu beaucoup de changements, mais depuis deux ans finalement les changements sont quand même notables dans ma façon d'échanger avec les étudiants, dans ma façon de concevoir un cours, dans ma façon même de préparer une activité. **Je n'ai plus du tout les mêmes questions en tête quand il s'agit de préparer une séance.** » (EAMI8)*

Ainsi que le mentionne cet enseignant, le changement de posture se traduirait dans la façon de construire ses enseignements et dans le rapport aux étudiants. Cela contribuerait, selon nous, à un changement de pratiques émergent. Ce changement de posture s'opèrerait à travers un DP fondé notamment sur l'acquisition de savoirs en pédagogie et sur une meilleure compréhension des processus d'apprentissage qui viendraient éclairer leur pratique enseignante. La mise en sens collective de la TP contribuerait ainsi à une convergence des trajectoires vers une posture réflexive⁴⁵. Ce qui pourrait être appréhendé au départ comme un « groupe de collaboration » centré sur l'atteinte de résultats communs, dans une perspective d'amélioration de la formation, serait donc à appréhender également comme un « groupe de développement professionnel » favorisant la transformation des individus (Dionne, 2003). Le passage de l'un à l'autre se réaliserait dans un processus de négociation active de sens autour d'un « objet frontière » (Flichy, 2003), que constituerait l'élaboration collective d'un programme de formation autour de compétences :

*« On a commencé à sentir l'outil. Moi, je pense que c'est là que j'ai commencé à sentir effectivement la puissance qu'il pouvait y avoir derrière ce référentiel, enfin, ce qui allait devenir le référentiel derrière. Au départ, c'était juste : "Ah tiens, oui, on peut écrire des compétences !" Et puis, arriver à organiser ça. Mais **c'est vraiment pour moi, le point névralgique, c'est vraiment ça, c'est l'écriture des compétences.** On en a chié quand même ! Mais **une fois que ça été écrit, on s'est dit que, finalement, on peut organiser les choses autour de ça.** » (EAMI10)*

Les échanges autour de la construction du référentiel de compétences du programme de formation auraient ainsi conduit à un DP des individus. Ce référentiel, objet frontière, viendrait alors formaliser un processus de double construction de sens (Wenger, 2010) :

*« Il [le référentiel de compétences] véhicule toute une synthèse de la démarche qu'on a pu avoir pendant deux ans. **Il y a un vrai changement de gymnastique intellectuelle, de posture, qui est véhiculé par ce référentiel.** Donc oui, on est d'accord : concrètement ce n'est jamais qu'un fichier PDF avec plein de couleurs. Mais, c'est juste la surface. Il véhicule tout un tas de choses derrière et c'est en ça qu'il est intéressant. » (EAMI8)*

⁴⁵ Cette convergence a été mise en avant lors de l'élaboration de la carte mentale de synthèse des entretiens AMI dont un extrait est présenté en annexe.

Cette production de sens s'opèrerait dans une articulation de l'individu et du collectif, à travers un processus inter-psychique source d'apprentissage qui conduirait ensuite à un processus intra-psychique d'intégration de ces apprentissages (Dionne, 2003). Ces processus seraient toutefois à considérer dans une relation d'interdépendance, si l'on se réfère à l'expérience des acteurs :

« *Je pense que c'est plus d'avoir discuté avec les uns et les autres en ayant le souhait d'échanger, de modifier les pratiques, je me suis retrouvée à changer les choses. **Mais qu'est-ce qui est dû au fait d'avoir échangé avec eux ? Ou qu'est-ce qui est dû au fait d'avoir voulu changer tout simplement ?** C'est compliqué je ne peux pas faire la part des choses parce que je pense que pour modifier il faut regarder aussi ce qu'il se passe autour de soi, et c'est ce que j'ai fait, et puis qu'on échange, il y avait des allers-retours, donc ça m'a amenée à modifier des choses, mais du coup je ne peux pas faire la part des choses entre ce qui est de moins travailler seule dans mon coin ou ce qui est d'avoir voulu changer les choses. » (EAMI5)*

Ce processus de DP conduirait à une évolution de la vision de leur métier d'enseignant. Une telle évolution leur permettrait d'y voir plus clair dans le cap qu'ils souhaitent suivre, avec la perception de nouveaux repères :

« *Bilan personnel par rapport à l'évolution de ma perception du métier, c'est hyper positif, c'est-à-dire que, moi **je vois clairement vers quoi on va.** Donc la construction cohérente d'un parcours de formation via les compétences, ça me parle. Donc ça, c'est quelque chose de positif. » (EAMI3)*

En appui sur les théories des communautés de pratiques, la mise en sens pourrait en effet être bidirectionnelle dans la mesure où les membres du collectif contribueraient à la construction d'un sens des pratiques qui en retour apporterait du sens à leur manière d'être au monde (Wenger, 2010). Cela participerait d'une plus grande visibilité du cap vers lequel tendre, avec la perception de nouveaux repères qui participeraient d'une forme de sécurisation :

« *C'est quand même la première fois qu'on parle... [...] Sérieusement de pédagogie... [...] Parce qu'avant franchement, **avant qu'on soit dans ce programme-là [le projet AMI],** alors nous, on était un petit peu, alors on était quand même un petit peu, comment dire, sensibilisé. Mais **moi, franchement, j'étais un peu perdu pour savoir vers où je devais, qu'est-ce que je devais faire et comment ?** » (EAMI2)*

Le processus de DP serait donc à considérer dans une perspective émancipatrice (Dionne, 2003). À travers le développement de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions, source du développement de leur pouvoir d'agir, il conduirait les enseignants à percevoir de nouveaux horizons. Ils prendraient alors conscience de l'ampleur des changements à opérer dans leurs pratiques :

« *En fait, je crois qu'on ne s'attendait pas, en tout cas, moi, à tout ce qu'on allait mettre en évidence, à tout ce que ça allait évoquer, je ne trouve pas le terme. **Je ne m'imaginai pas quelle envergure allait avoir ce projet. Et l'envergure, elle devient de plus en plus grande.** [...] En fait, d'un problème, d'une prise de conscience de quelque chose, on en arrive à envisager autre chose. » (EAMI6)*

L'ouverture du champ des possibles les conduirait ainsi à de nouveaux questionnements et de nouveaux « besoins », dans une dynamique d'évolution continue :

*« Ça nous a amenés plus loin quand même, enfin plus loin je... Oui on s'est posé... **on se retrouve à se poser des questions qui n'étaient pas forcément ou qu'on ne se posait pas forcément**, en tout cas pas comme ça au départ. Donc ça a répondu à une attente, mais **ça a aussi créé des nouvelles attentes**, enfin de nouveaux besoins en tout cas... »* (EAMI5)

La perception de ces nouveaux repères traduirait le déplacement d'un ancrage des pratiques dans un nouveau territoire⁴⁶ (Paquelin, 2009), révélateur d'un processus de transformation conduisant à l'atteinte d'un point de non-retour à des pratiques antérieures :

*« Même si demain, je devais revenir à mes petits modules dans mon coin, je sais que mon petit module dans mon coin, **je ne l'aborderais plus du tout de la même manière qu'avant**. »* (EAMI4)

Le travail collectif de mise en sens de la TP viendrait nourrir un DP individuel propice à une évolution de l'identité professionnelle, dans un processus d'intersubjectivation dans lequel s'articulent l'individu et le collectif. Le développement de collectifs de travail autour d'objets frontières devrait alors être soutenu pour favoriser une appropriation de la TP. Ces collectifs favoriseraient en effet une convergence des trajectoires, tout en permettant aux individus de poursuivre leurs propres buts de développement individuel. Ils participeraient donc d'un processus de régulation sociale de la transformation dans l'organisation.

L'enjeu de la TP porterait ainsi moins sur l'atteinte d'un résultat – telle que la mise en place de l'APC – que sur le développement d'une posture réflexive, source d'accroissement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif. Dans cette perspective, il serait important, pour évaluer les processus, d'être attentif aux signaux faibles pour pouvoir saisir les indices d'une appropriation du changement qui participeraient d'une « transformation silencieuse » (Jullien, 2007). Cela supposerait d'adopter une « approche microscopique » (Paquelin, 2009) pour étudier ces processus et d'être ouvert à « l'inattendu ».

2.5.1.2. Un lâcher-prise difficile

Si une mise en sens est observée au sein des collectifs de travail, elle apparaît relativement difficile pour les individus car elle supposerait un lâcher-prise dans un processus déstabilisant lié à une perte de repères (Simon, 2000) :

*« Pour moi, ça a été le plus difficile. Ça a été de... **J'aime bien comprendre ce que je fais**, et pourquoi je le fais, comment ça va se dérouler. Je suis assez cartésien de*

⁴⁶ Le territoire serait à saisir comme « l'expression d'une construction de valeurs et de règles d'action socialisées, le témoin d'une identité collective » (Paquelin, 2009, p. 74).

ce point de vue-là. **C'était apprendre à un peu le lâcher-prise**, dire : "Oui, OK, on va faire ça." Effectivement, à plusieurs reprises, je me suis dit : "OK, maintenant, je vois pourquoi on a fait ça dans cet ordre-là, je comprends pourquoi et comment ça va nous être utile pour la suite." » (EAMI4)

Face à cette perte de repères, l'individu serait confronté à la difficulté de ne pas pouvoir faire sien l'objet de la transformation. En effet, cet objet resterait un élément extérieur à soi, puisqu'il serait dénué de sens. Il faudrait alors être en mesure d'accepter cet objet « étranger » à soi, avant même de pouvoir en faire sien :

« Une fois qu'on l'a fait sur un résultat d'apprentissage, on peut reproduire sur les autres. Mais tant qu'on n'avait pas un minimum de trucs, qu'on n'avait compris ce qui se passait, on était... La première année, j'avais l'impression qu'on faisait des réunions pour... Je ne vais pas dire pour parler des mêmes choses à chaque fois, mais on réabordait les mêmes thèmes sous des angles différents **pour essayer petit à petit de comprendre le truc. On a attaqué sous tous les angles.** [...] Le même problème sous différents angles avec différents types de matrices, différentes façons de représenter les choses, **jusqu'à ce qu'on arrive à quelque chose qui nous parle.** Je ne sais pas s'il y a un truc qui nous parlait à la fin, je pense que **c'est plus l'accumulation qui a fait que ça a peut-être débloqué quelque chose. Peut-être juste l'acharnement, à force de creuser.** » (EAMI9)

Ce verbatim met en exergue la difficulté d'accepter d'être confronté à un objet auquel l'individu ne serait pas en mesure de donner du sens. Il ne s'agirait finalement pas tant de « comprendre » cet objet que de le « construire ». Or les enseignants semblent vivre difficilement ce qu'ils percevraient comme un manque de compréhension de leur part. L'enjeu serait donc probablement de faire accepter un changement de paradigme, de la compréhension vers la co-construction, pour faciliter le lâcher-prise. Les enseignants se sentiraient d'autant plus déstabilisés que cette co-construction générerait une diversité d'interprétations autour de l'objet. Cette diversité des interprétations impliquerait des allers-retours constants pour une mise en sens partagée de l'objet de transformation. Or ces allers-retours seraient difficiles à accepter car ils pourraient être vécus comme un manque d'efficacité du collectif de travail :

« Ce qui m'a le plus marqué, c'est **ces histoires de retours en arrière, de trucs qu'on a l'impression d'avoir pas compris.** Maintenant, avec le recul je pense que c'était bien. Même si encore une fois **sûrement qu'on ne comprend toujours pas complètement la même chose, mais au moins ça nous a remis en question** et puis ça nous a permis de poser des questions, parfois basiques, mais qui nous ont fait avancer. Sur le moment, **ce n'était pas agréable, c'était déstabilisant.** » (EAMI5)

Ces allers-retours seraient ainsi difficiles à accepter car ils susciteraient l'impression d'une perte de temps, alors que, nous l'avons vu, les enseignants seraient confrontés à des tensions temporelles importantes. Ils viendraient donc en tension avec une intensification du travail. Ces allers-retours sur le sens pourraient correspondre à l'étape de « coalescence » d'une communauté de pratiques (Wenger, 2005). Il s'agirait d'une étape délicate car source de tensions entre l'incubation – qui va conduire le collectif à se construire des références partagées et qui s'inscrit dans la durée – et une démonstration de l'apport de valeur immédiat. Sans une visibilité de cet apport à court terme, cela découragerait les membres du collectif qui

seraient à la recherche de valeur dès le départ. Ces tensions pourraient expliquer en partie l'abandon du projet par certains collègues qui n'auraient pu percevoir de plus-value immédiate à ces échanges :

*« Si la personne est câblée comme moi, elle va vivre ça comme, je ne vais pas dire une perte de temps, pas du tout, mais **elle va plutôt mal le vivre peut-être parce qu'elle va se sentir inutile ou alors, elle va considérer que ce qu'elle fait est inutile**, et ce n'est jamais bon dans le contexte de pressurisation du travail qu'on vit tous, alors qu'elle pourrait être utile sur d'autres projets, elle pourrait être utile différemment. » (ESGT13)*

Cet enseignant semble ne pas avoir trouvé « sa place » dans ce travail sur le sens, probablement parce qu'il se sentait trop éloigné de la logique dans laquelle s'inscrivaient les échanges. En effet, il pourrait être difficile d'en percevoir l'intérêt, alors que les enseignants recherchaient avant tout des outils pratiques pour faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. Cela les conduirait alors à percevoir ce travail comme un travail sur les « mots » davantage qu'un travail sur le « sens » :

*« **J'ai ressenti un certain... une certaine difficulté à rentrer dans le projet.** [...] Je ne suis pas un théoricien de la pédagogie et pour moi, ce projet est utile dans la mesure où il allait nourrir ma façon d'être un bon prof. Et maintenant je vais peut-être un tout petit peu caricaturer, mais pour que tu comprennes, pas du tout pour être caricatural. Je suis tombé sur des questionnements : quels sont les résultats d'acquisition ? ou... quelles sont les compétences ? Quelles sont les aptitudes ? Donc **est arrivé une sorte de jargon, entre guillemets, dans lequel je devais me mouler et dans lequel c'est extrêmement difficile de se mouler.** » (ESGT15)*

Ce travail qu'il perçoit sur les mots contribuerait sans doute à rendre l'objet de la transformation un peu plus étranger à ses yeux, car ces mots auraient eux-mêmes été dénués de sens. Il se serait ainsi senti, selon ses termes, « dépassé », ce qui laisse suggérer un sentiment de non-maîtrise qui pourrait être source de déstabilisation face à l'objet de la transformation. Ce sentiment de non-maîtrise pourrait donc être difficile à accepter, dans la mesure où l'enseignant pourrait se sentir « dépossédé » de son travail :

*« **J'ai un peu senti que j'étais dépossédé de mon travail** en ce sens que tout ce que je faisais devait être réécrit et selon une nouvelle terminologie. [...] Je n'avais pas l'habitude de fonctionner comme ça. Je ne mets pas en question du tout cette façon de découper, mais **de devoir se mettre dedans, c'était une position aux postures difficiles.** » (ESGT15)*

Ce verbatim mettrait en exergue, selon nous, la difficulté d'accepter une distanciation quant à des repères existants, notamment parce que les enseignants pourraient vivre cela comme une remise en question de la qualité de leurs enseignements, ce qui pourrait venir en tension avec leur désir de faire un travail de qualité. Ce travail de mise en sens supposerait donc d'accepter de se distancier de sa pratique pour pouvoir la questionner sous un nouvel angle. Or ce processus indispensable à la transformation pourrait venir en tension avec un but d'amélioration. Cela pourrait d'ailleurs avoir constitué un point de blocage chez les enseignants qui ont quitté le projet AMI peu de temps après son démarrage, peut-être parce qu'ils n'étaient pas prêts à accepter ce passage de l'amélioration à la transformation ? En effet,

ce passage de l'un à l'autre pourrait être difficile à accepter car il supposerait d'accepter d'être « détourné » de ses buts initiaux :

*« Plus je voyais les choses méthodologiques, moins je voyais les choses pratiques qui étaient le deuxième pendant ce que je recherchais aussi. C'est-à-dire des outils hyper concrets [...]. **Je m'aperçois maintenant que c'est un peu illusoire, finalement, a posteriori. [...]. C'était de me dire : "[...] t'as une sorte d'algorithme, t'appliques l'algorithme et à la fin t'as le meilleur cours".** Bon, je te le fais dans les grandes lignes, même si je sais bien que c'est complètement caricatural. Donc j'ai été beaucoup là-dedans et je pense que **je suis en train d'en sortir un petit peu.** Je suis passé par des phases où, en fait, c'est plus le côté... **Je voyais s'éloigner, au fur et à mesure que j'avancais, je voyais s'éloigner mon objectif.** Mais par contre, j'ai toujours tenu, tout du long. Moi je trouvais que c'était important de faire ce travail ensemble. Et puis **le cheminement était aussi important que finalement l'objectif qu'on s'était fixé.** »*
(EAMI10)

Ce verbatim illustre bien, selon nous, le changement qui s'est opéré dans la représentation du métier d'enseignant, d'une vision où l'enseignement est associé à l'application de méthodes à une vision de l'enseignement associé à un cheminement. La vision de la TP serait alors non plus centrée sur les résultats à atteindre mais serait centrée sur le processus de DP à long terme. Ce passage ne se serait toutefois pas fait sans difficulté puisqu'il aurait été source de tension entre des buts collectifs et des buts institutionnels, le SUP se situant à la croisée de ces trajectoires, et détournant alors ces buts collectifs pour qu'ils convergent vers les buts institutionnels⁴⁷ :

*« Il y a eu un moment, effectivement, où je pense qu'il y avait un **désaccord relativement profond entre vous [les CP], donc, et nous.** La vision qu'on avait, toujours **au niveau de ce kit**, ou alors je pense... ils ont probablement, [ses collègues] ont certainement une vision plus précise que moi de, réellement, concrètement ce que c'est que ce kit, et ils étaient clairement, **ils avaient clairement envie d'avancer dans cette direction-là.** Et vous, ce n'était pas votre cas, vous aviez clairement **l'intention d'avancer dans une direction assez différente.** Et ça, c'est clairement une question de doute, où est-ce-qu'on va dans ces cas-là ? »* (EAMI8)

Ces tensions semblent avoir marqué une rupture assez tôt dans le projet car elles ont conduit l'équipe à se questionner sur la poursuite ou non de leur engagement dans le projet. Il est probable que ces tensions entre les buts collectifs et institutionnels aient ainsi été en partie à l'origine du départ de certains collègues de cette équipe. L'enseignant (EAMI8) écrit, dans son journal de bord, à la suite de la séance de travail pendant laquelle ces objectifs ont été discutés, que l'équipe est « démotivée voire en colère » parce qu'ils ne voient plus où va le projet. Ils ressentent le besoin de se le réapproprier, ce qu'ils mettront au clair dans un mail envoyé aux CP où ils écrivaient : « nous ne sommes pas assez acteurs du projet et nous "suivons" docilement ce que vous proposez durant les ateliers sans trop saisir le sens et en passant à autre chose le reste du temps... »⁴⁸. Paradoxalement, cette réappropriation de l'objet intégrait complètement les buts institutionnels puisqu'ils faisaient le choix de réécrire leur

⁴⁷ L'engagement des équipes enseignantes était en effet conditionné par ce qui avait été prévu dans le cadre du projet AMI, et qui était axé sur le développement de l'APC.

⁴⁸ Mail envoyé aux CP le 19/03/2018.

propre référentiel à partir de la vision qu'ils avaient de leurs diplômés. Cette réappropriation du projet semble en outre marquer un moment clé dans l'acceptation (ou le rejet pour les autres) du processus de transformation. Le même enseignant (EAMI8) écrit dans son journal de bord : « perso : je me rends compte que je n'avais rien compris ». Cette clarification de leur travail le conduit à ajouter « profond changement dans la manière d'exercer notre métier, bien plus que LMD [système Licence-Master-Doctorat] long à mettre en place ». L'acceptation de considérer autrement son métier d'enseignant semble alors s'opérer à ce moment clé.

Ce passage de l'amélioration à la transformation, d'une centration sur le résultat à une centration sur le processus, s'accompagnerait d'une prise de conscience des changements à opérer qui pourrait être difficile à accepter également :

*« [...] Alors c'est **ton référentiel enseignant**⁴⁹, je ne sais plus quand, l'année dernière, t'as envoyé ça à je ne sais pas qui, mais je faisais partie des destinataires, et moi **ça m'a fait l'effet d'une douche froide**, où justement je me suis dit à ce moment-là : "mon Dieu, ça fait 15 ans que t'es en poste, et jusqu'à maintenant t'as jamais pris le temps de faire ton métier correctement". **Ça m'a fait un peu peur.** » (EAMI8)*

Cette prise de conscience serait vécue comme insécurisante, notamment parce qu'elle impliquerait d'accepter l'abandon de repères pour l'action (Giddens, 1987). Il s'agirait ainsi de pouvoir faire le « deuil » de certaines normes et règles pour l'action :

*« Petit à petit, j'ai des idées, mais ça demande aussi un changement de rythme dans les cours par exemple. C'est-à-dire, il faut que j'arrête d'être trop transmissif et que je fasse des pauses d'accompagnement formatives. [...] **Je n'ai pas encore fait le deuil aussi des notions.** J'ai l'impression qu'il faut absolument consolider beaucoup de choses. Et je me dis que si je supprime ce temps-là, je vais supprimer du coup des notions [...]. » (EAMI3)*

Cette difficulté à accepter ce deuil, bien que perçu nécessaire, pourrait émaner des tensions entre permanence et changement. Cela conduirait les enseignants à rechercher des liens avec des repères existants pour faciliter la transition d'un état de pratique à un autre :

*« Mais [son collègue] a pas mal travaillé là-dessus et il a essayé de noter justement avec des compétences, en essayant de se rapprocher un peu de ce qu'on a fait, donc il essaye déjà un peu de... L'autre jour, il m'a envoyé un fichier, il m'a dit : "J'ai mis plein de notes, après j'ai mis 'expert, acquis, machin en cours', et j'obtiens les mêmes notes à la fin si je fais un barème très simple", il me dit. **Au final, ça revient au même. On arrive quand même à retomber sur nos pieds si on veut.** » (EAMI9)*

La possibilité de s'accrocher à des repères existants faciliterait ainsi cette transition car elle participerait d'une sécurisation. Celle-ci aiderait probablement à un lâcher-prise car il serait alors plus confortable de s'orienter vers ce territoire inconnu. D'autre part, l'accompagnement par un tiers pourrait contribuer à sécuriser le processus pour faciliter ce lâcher-prise :

*« **Il y a peut-être un côté rassurant à vous [les CP] avoir aussi**, parce que du coup il y a quand même des moments où on est un peu paumé, et le fait est que, **on était***

⁴⁹ Il s'agissait du référentiel de compétences en pédagogie universitaire de l'Université Laval (Savard, 2012) qui avait été adapté et transmis par les CP pour amener les enseignants AMI à positionner leurs pratiques.

paumé par moment, on avait besoin de vous pour... et ça c'est, peut-être que ça donne aussi une plus-value à la construction. » (EAMI3)

Le lâcher-prise et la mise en sens seraient ainsi interdépendants puisqu'il faudrait pouvoir mettre du sens pour lâcher-prise et pouvoir lâcher-prise pour mettre en sens :

« Il n'y a pas de moments particuliers de rupture positive ou négative. Il y a eu un moment, clairement, où on a commencé à comprendre ce que c'était le... Quand on est arrivé justement tout en bas, cette descente compétences/résultats d'apprentissage, où on était sur des activités très courtes : là, je pense qu'on a ressenti qu'il se passait un truc. Est-ce que c'était une rupture ? Je ne sais pas, mais je pense que c'est là qu'on a commencé à comprendre ce dont on parlait. [...] Je pense que là, on a commencé à être aussi peut-être un peu plus efficaces, enfin plus efficaces. Le temps qu'on a passé avant, il était important, il était nécessaire. À partir de ce moment-là, on s'est dit : "OK, on va pouvoir maintenant commencer à bosser par nous-mêmes, à remplir des fichiers Excel par nous-mêmes et voir ce qui se passe". » (EAMI9)

La mise en sens apporterait donc un certain confort car elle permettrait de trouver de nouveaux repères qui participeraient d'une sécurisation. L'individu pourrait alors s'approprier l'objet, c'est-à-dire en faire sien, ce qui se traduirait par un besoin moindre d'accompagnement car le collectif pourrait poursuivre son cheminement davantage en autonomie. En référence à la théorie du U de Scharmer (2012), nous pouvons supposer que la sécurisation du processus serait particulièrement importante jusqu'à la phase du « presencing » qui correspond à cette phase de lâcher-prise collectif à partir de laquelle le groupe va pouvoir agir en direction d'un potentiel qu'il sent vouloir advenir. En effet, cette phase serait certainement déterminante dans le développement d'un sentiment de pouvoir d'agir collectif qui permettrait alors au groupe de poursuivre son chemin davantage en autonomie.

Nous faisons l'hypothèse que le développement de ce sentiment serait favorisé par l'atteinte d'objectifs intermédiaires (tels que la construction d'un référentiel de compétences) qui permettrait de prendre conscience de la capacité collective à aller vers le changement :

« Le moment primordial, pour moi, ça été : arriver à écrire les compétences. De se dire que oui, on est capable d'expliquer, enfin, ce que c'est que [leur discipline] avec huit, juste huit compétences, enfin, ce que c'est qu'un ingénieur [dans la discipline], puisque c'est... ça va au-delà de ça. [...] Ça, ça a été vraiment un point essentiel ! De se dire qu'on a été capable de le faire [...]. » (EAMI10)

D'autre part, les convictions relatives à l'objet de transformation seraient également importantes dans l'acceptation d'un lâcher-prise. L'acceptation semble en effet reposer sur la façon dont les enseignants se projettent quant à cette transformation, ainsi que cela apparaît dans l'analyse des questionnaires de type UTAUT (Unified theory of acceptance and use of technology)⁵⁰ que nous avons soumis aux équipes AMI en début de projet. Ainsi, les enseignants qui se montraient les moins « convaincus » quant au développement de l'APC

⁵⁰ Nous avons adapté le questionnaire de Venkatesh et ses collaborateurs (2007) – issu de leur « Théorie unifiée de l'acceptation et de l'utilisation de la technologie » – pour l'adapter à l'APC. Ce questionnaire est fondé sur huit dimensions relatives à la projection des individus dans l'objet de transformation : la performance attendue, l'effort à fournir, l'influence sociale, l'intention de se comporter, les conditions facilitatrices, le sentiment d'auto-efficacité, l'attitude envers l'objet de transformation et le stress relatif à l'appropriation de cet objet.

sont ceux qui n'ont pas poursuivi dans les projets⁵¹. Leur croyance moindre dans l'objet de transformation pourrait donc avoir limité l'acceptation de cette transformation.

La construction de nouvelles pratiques serait « une trajectoire parfois chaotique, faite de constructions, déconstructions, et de reconstructions qui interpellent l'identité du sujet » (Paquelin, 2009, p. 79). Cela supposerait un lâcher-prise tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, pour une appropriation du changement. Le développement d'un sentiment de pouvoir d'agir collectif, qui impliquerait un processus de distanciation, pourrait faciliter l'abandon de repères existants nécessaire pour permettre aux enseignants d'aller à la rencontre de leur potentiel.

L'enjeu d'un projet de TP serait alors de favoriser l'acceptation du passage d'une amélioration à une transformation. Cela impliquerait d'appréhender l'objet de transformation, non plus dans une logique de compréhension mais de co-construction. Cette co-construction supposerait une sécurisation du processus de distanciation. L'accompagnement de collectifs par des tiers pourrait y contribuer. Mais pour que cette distanciation soit acceptable, elle supposerait de ne pas être vécue comme une remise en cause de ses pratiques mais comme étant inhérente au métier de l'enseignant. Un tel changement de paradigme devrait se penser, selon nous, au niveau macro car il impliquerait un changement de culture organisationnelle. Il s'agirait notamment de pouvoir s'inscrire davantage dans des logiques dialogiques et herméneutiques, par exemple à travers le développement de communautés de pratiques, qui pourraient favoriser l'acceptation d'un travail collectif sur le sens.

2.5.2. Un environnement peu favorable à une convergence des trajectoires autour de la TP

Nous venons d'interroger la mise en sens collective d'une transformation des pratiques au niveau méso, il convient donc à présent de la questionner d'un point de vue macro, d'une part en termes de développement de dynamiques collectives dans l'institution et d'autre part, en termes d'entreprise partagée rassemblant les différents acteurs de la TP.

2.5.2.1. L'absence de dynamiques collectives dans l'institution

Musselin (2017) souligne la faible interdépendance au sein de l'activité d'enseignement. Celle-ci serait donc une activité principalement individuelle voire solitaire, ce qui semblait être confirmé par notre enquête qui mettait en exergue des collaborations existantes mais non habituelles. L'organisation des enseignements se ferait en effet selon un mode cloisonné qui serait renforcé par des attitudes individualistes de la part de certains enseignants :

« Je m'aperçois à chaque fois comment ça se passe au niveau des réunions de département, nous, quand on a fait les nouvelles maquettes, **c'est chacun qui pense**

⁵¹ Ces résultats sont présentés en annexe.

à l'intitulé de son cours, le volume horaire qu'il va avoir et puis surtout ne pas perdre puis après, la cohérence après, ce n'était pas très grave. » (ESGT10)

Il y aurait ainsi un manque de dynamique collective au sein des équipes de formation, chacun étant amené à une gestion individuelle des enseignements. Ces dynamiques collectives seraient même de moins en moins présentes au sein de l'institution, notamment parce qu'elles demanderaient un investissement qui serait plus difficile à apporter dans un contexte d'intensification du travail :

« Même si [dans sa composante] on nous envie les équipes pédagogiques, moi, je vois depuis des années qu'elles se délitent par tous les facteurs dont je t'ai parlé. » (GV5)

Nous supposons que ce manque d'échanges pourrait provenir notamment d'une tension avec des logiques d'efficience et d'efficacité, comme nous avons pu le souligner. En effet, selon cette logique, le gain de tels échanges serait probablement difficile à percevoir alors que dans une logique herméneutique et dialogique, ce gain serait « évident » :

« C'était le sentiment qu'on a un peu tous eu à chaque séance, c'était un peu cathartique, c'était... On se rend compte qu'on a besoin de parler de ça, de notre pratique d'enseignant. Pas seulement de la mise en place du projet, mais de ce qu'on vit au quotidien, c'est quand même une grande partie de notre travail, que ça soit face aux étudiants ou dans la préparation et de ce qu'on va leur proposer ou dans nos corrections de copies. On a tous au départ une fibre pour ça, on a tous des moments de découragement, on a tous des moments de doute et je pense que se retrouver pour en parler régulièrement, c'était extrêmement positif. Ça permet de se rendre compte qu'on n'est pas seuls face à ça, et qu'il y a des choses qu'on peut faire ensemble certainement pour nous faciliter la vie aussi au quotidien, je pense qu'on est assez individualistes dans nos métiers. » (EAMI4)

Les échanges seraient ainsi perçus comme permettant de mieux vivre les difficultés inhérentes à la complexité du métier d'enseignant. Ils seraient également perçus comme un gage de qualité. Ce manque d'échanges pourrait alors être perçu comme ne permettant pas de faire une formation de qualité, ce qui pourrait venir en tension avec un désir partagé de bien faire :

« C'est surtout le fait que nous ayons toujours, nous, [au sein de sa composante], cette absence de vision transversale de nos enseignements, de la complémentarité entre eux et des évaluations qui devraient être nécessairement transversales aussi. Ça ne prépare pas les étudiants à leur avenir professionnel, quel qu'il soit [...]. Ça, je trouve que c'est... Cet empilement d'enseignements, d'unités, de... etc. » (ESGT3)

Bien que ce désir de bien faire paraisse largement partagé au sein du corps enseignant, celui-ci serait surtout perçu comme étant divisé, ce qui pourrait s'expliquer par l'absence de consensus sur les objectifs et les valeurs qui caractérise la communauté universitaire (Musselin, 2017). L'analyse de l'enquête montrait également des représentations de l'enseignement-apprentissage variées qui pouvaient laisser percevoir un faible consensus. Si la nature des divisions perçues au sein de la communauté enseignante varie selon les individus, une vision dichotomique de celle-ci s'exprime chez les enseignants interrogés entre :

- Les personnels enseignants qui seraient centrés sur la recherche et ceux qui seraient centrés sur l'enseignement ;

- Les personnels enseignants qui s'inscriraient dans une posture individualiste et ceux qui s'inscriraient dans une posture collective ;
- Les personnels enseignants qui s'inscriraient dans une posture réflexive et ceux qui s'inscriraient dans une posture d'expertise ;
- Les personnels enseignants qui seraient pour la TP et ceux qui seraient contre le changement ;
- Les personnels enseignants qui seraient intéressés par le sort des étudiants et ceux qui seraient désintéressés ;
- Les personnels enseignants qui éprouveraient un sentiment de responsabilité éthique vis-à-vis des étudiants et ceux qui rejetteraient la responsabilité sur les étudiants ;
- Les personnels enseignants qui seraient inclusifs et ceux qui seraient élitistes.

Quelle que soit la nature de la division, il ressort donc de l'analyse des entretiens une vision plutôt binaire de la communauté enseignante qui selon nous, ne pourrait pas rendre compte de la complexité de l'humain. Ainsi, nous supposons que les enseignants ne se situent pas sur un pôle précis de ces dualités mais qu'ils oscillent sur un continuum entre ces divers pôles de dualités, à des degrés plus ou moins importants, selon les situations dans lesquelles ils se trouvent. Le positionnement du curseur de chacun, sur ce continuum, déterminerait les divergences ressenties selon que ces positionnements seraient plus ou moins éloignés les uns des autres. Ces divergences de positionnement qui émanent de différences de représentations, de valeurs et de croyances, conduiraient les individus à évoluer dans des « mondes » (Paquelin et al., 2006) qui semblent relativement hermétiques :

*« De toute façon ça tenait à un état de fait qui était déjà installé depuis très longtemps, avec une ségrégation très nette entre ceux qui avaient fait le choix de faire une carrière de recherche et ceux qui avaient fait le choix de... Alors je ne dirais pas de faire une carrière d'enseignement parce que tous on essaye de mener les deux en parallèle, avec plus ou moins de succès. Mais en tout cas, qui ne laissent pas tomber... Les autres ne le laissent pas tomber complètement, faut pas que je sois injuste non plus. Mais en tout cas, ils y passent moins de temps ça c'est sûr. Et ça ne veut pas dire que pour certains ils ne fassent pas un très bon travail [...]. Je pense à certains qui font même de l'innovation mais tous seuls, sans échanger, c'est juste ça... **Mais de fait, on n'échange pas.** » (EAM11)*

L'évolution des individus au sein de ces mondes qui se rencontreraient peu rendrait ainsi difficile l'établissement d'une communauté, indispensable à une appropriation collective de la TP. La création d'un « inter-monde »⁵² (Paquelin et al., 2006) apparaît alors nécessaire pour permettre la rencontre. Il s'agirait par exemple de pouvoir se retrouver dans des espaces « neutres » – n'appartenant à aucun des mondes en particulier – qui obligeraient chacun à « sortir de son périmètre » pour aller à la rencontre de l'autre :

« Après je pense que les gens qui viennent à ces réunions [les conseils des unités] par défaut c'est plutôt des gens qui sont intéressés. Donc c'est un public qui est déjà un

⁵² L'inter-monde est appréhendé, selon Paquelin et ses collaborateurs (2006), comme une construction médiatrice et médiatisée qui organise et contient ces mouvements. La fonction « médiatrice » renvoie aux fonctions communicationnelles qu'elle peut assurer entre les acteurs et à son statut de « milieu » entre quelque chose qui n'est pas encore advenu et quelque chose qui n'a pas encore disparu. Le processus d'innovation nécessiterait la création d'un inter-monde par les individus eux-mêmes via des interactions.

*peu plus conquis. Mais après, ça c'est au niveau de [son unité], après au niveau des formations, on peut **pendant nos assemblées générales** à nous faire des choses un peu similaires, et là **on a un public qui est un peu plus large, y compris avec des gens qui ne sont pas forcément intéressés**. Parce qu'il y a d'autres sujets à l'ordre du jour qui les intéressent et... **C'est un moyen de pouvoir faire passer quelques messages pédagogiques au milieu de tout ça.** » (EAMI9)*

Ainsi que le souligne cet enseignant, la rencontre ne pourrait se faire au sein d'espaces appartenant au monde de la pédagogie puisque les collègues qui ne se sentiraient pas y appartenir n'y participeraient pas. La création d'« inter-mondes » ne pourrait donc pas relever d'un SUP mais supposerait d'être soutenue à un niveau méso, par exemple par des directeurs de département qui pourraient être des « tisseurs de liens » (Paquelin, 2020).

Au regard de ce manque de liens qui semble exister dans l'activité d'enseignement, le développement de dynamiques collectives dans l'institution serait perçu comme difficile, notamment parce qu'il y aurait un manque de visibilité des leviers qui permettraient de le faire :

« Et tu parles justement d'initiative collective. [...] Est-ce que c'est quelque chose sur lequel tu as le sentiment que tu peux agir ? (MC)

*- Oui. Enfin, **ce n'est peut-être pas le sentiment que je peux agir, mais la volonté d'agir. Mais le comment, je ne sais pas.** » (GV5)*

Ce manque de perception de leviers pourrait conduire une partie de la gouvernance à penser qu'ils auraient peu de prise sur le développement de ces dynamiques collectives, ce qui pourrait traduire un faible sentiment de pouvoir d'agir de leur part sur cette dimension. Ils estimeraient alors que le développement d'une communauté pédagogique dépendrait « **d'un certain nombre de conditions qu'on ne maîtrise pas, externes, et qui peuvent être ou facilitantes, ou un peu des obstacles.** » (GV4). Nous supposons que l'établissement d'une communauté enseignante serait difficile dans la mesure où la confiance et le partage de valeurs seraient perçus comme faisant défaut. Ces éléments seraient indispensables au développement de collectifs de travail, comme semble l'illustrer le discours des enseignants AMI :

*« **Mon critère à moi, c'est surtout de travailler avec des gens sympas.** [...] Mais les gens que je trouve sympas, c'est des gens **qui partagent un certain nombre de valeurs avec moi**, notamment sur la pédagogie. Donc forcément, ça aide. Je ne serais pas aller faire un projet avec... il n'y a pas 50 personnes que je n'apprécie pas [dans son département], mais je sais qu'il y a quelques personnes avec qui j'aurais vraiment du mal à travailler parce qu'on ne peut pas parler sans qu'il y ait des caricatures ou des... Des avis très tranchés, très dogmatiques, ce n'est pas du tout ma façon de voir les choses. **J'aime bien les gens qui sont prêts à discuter** [...]. » (EAMI9)*

Comme le souligne cet enseignant, les conditions d'ouverture et de confiance devraient être réunies pour qu'il puisse y avoir une relation. Sur les trois équipes AMI qui s'étaient impliquées dans un projet d'APC, nous constatons que cette relation pré-existait au sein des deux équipes qui sont allées au bout du projet alors qu'elle n'était pas pré-existante au sein de l'équipe qui n'a pas poursuivi le projet. En effet, dans les deux premières équipes, les enseignants avaient déjà des échanges portant sur l'enseignement, pour certains, ils avaient même déjà collaboré en enseignement. Ils se retrouvaient au sein d'espaces physiques partagés pour déjeuner, se croisaient dans les couloirs, etc. Tandis que dans l'autre équipe, ils étaient peu amenés à

échanger car enseignaient sur différents parcours d'une formation, se croisaient peu, peinaient à se retrouver sur des créneaux communs, etc. L'établissement d'une relation serait donc important dans le développement d'un collectif de travail. Les espaces physiques joueraient certainement un rôle majeur au développement de ces relations et devraient sans doute être davantage pris en compte dans les projets de transformation organisationnelle, qui nécessiteraient le développement de collectifs. S'il n'est pas possible de « forcer » la rencontre, il serait en revanche important d'interroger les conditions spatio-temporelles qui pourraient favoriser cette rencontre.

Cependant, les dynamiques collectives ne seraient qu'un préalable à la constitution de « collectifs de travail » (Caroly & Clot, 2004). Or l'enjeu pour une mise en sens de la TP serait précisément de développer ces collectifs de travail. Mais le passage de l'un à l'autre pourrait être source de tension. La plupart des enseignants indiquent ne pas être entrés dans le projet AMI pour l'APC mais plutôt dans la perspective d'échanges collectifs qui auraient permis de nourrir leurs pratiques :

*« Donc, avec le recul, je pense que **j'avais trouvé là une opportunité de parler de pédagogie avec des gens que ça intéresse. Et ça, c'est une denrée plutôt rare à la fac. Donc j'étais heureux à l'idée de parler de pédagogie avec des collègues. C'était ça, c'était l'occasion de confronter des pratiques, de découvrir de bonnes idées.** » (ESGT15)*

Toutefois, l'appropriation de l'APC – objectif du projet institutionnel – nécessitait de dépasser l'échange de pratiques dans une perspective de co-construction de références communes permettant aux individus de se distancier de leurs pratiques. Le passage de l'un à l'autre aurait été favorisé par le cadre institutionnel du projet, ce qui rejoint la notion de légitimation par l'organisation :

*« Il n'y avait rien avant, **c'étaient vraiment des choses informelles dans 90 % des cas. [...] La plupart du temps, c'étaient des discussions de couloir autour d'un café, donc ce n'étaient pas des choses formelles. Alors que là, c'est vrai que répondre à ce projet, ça nous mettait dans un cadre institutionnel, presque un peu recherche, qui... Je ne vais pas dire qui nous contraignait parce que ce n'est pas une contrainte, mais qui en tout cas nous poussait à nous poser vraiment des questions et à travailler en groupe sur ces questions. [...]** Pour nous, **c'était quand même un peu une rupture.** Le truc où on passait de discussions de couloir de temps en temps à quelque chose où on avait des rendez-vous réguliers pour travailler. Sur un sujet précis en plus, parce que les discussions d'habitude sont plutôt... Juste réfléchir à ce qu'on a fait avant ou où on pourrait faire le prochain cours [...]. » (EAMI9)*

Ainsi que le souligne cet enseignant, le passage d'une dynamique d'échanges à un collectif de travail aurait marqué une rupture. L'accompagnement de collectifs pourrait permettre de dépasser un niveau d'échanges pour un processus d'intersubjectivation. Celui-ci supposerait en effet une médiation de la communication qui articule le singulier et le collectif, propice à une distanciation de ses représentations (Pybourdin, 2010). Tel un « passeur », l'accompagnateur pourrait être ce « créateur de liens » entre les membres du collectif qui « conduit le passant par un passage pour aller ailleurs, là où il ne pourrait aller seul, un ailleurs inconnu et incertain » (Paquelin, 2020, diapositive 3). Ce processus d'intersubjectivation nécessiterait de développer un climat d'entraide et de collaboration (Pybourdin, 2010) qui pourrait selon nous

être facilité par la préexistence des dynamiques collectives. Nous pouvons donc supposer que ces dynamiques auraient facilité le développement du collectif de travail et que le collectif de travail aurait contribué à renforcer une dynamique collective, dans une relation d'interdépendance.

Si les dynamiques collectives dans l'enseignement restent rares, elles seraient pourtant indispensables à une mise en sens de la TP dans l'institution. Le défi consisterait alors à favoriser le développement de liens interpersonnels « faibles » (Granovetter, 1983) au sein de la communauté enseignante, pour créer des ponts entre les mondes. Cela pourrait se faire par l'intermédiaire de tisseurs de lien qui, en tant que traducteurs ou médiateurs, devraient se situer à l'interface des différents mondes, tels que des directeurs de département, dans la perspective d'une émergence d'un espace d'intéressement autour de l'enseignement. La recherche de qualité de la formation pourrait constituer, selon nous, un objet partagé d'intéressement. Cet espace pourrait alors constituer un « inter-monde », lieu de mise en sens de la TP. La participation de passeurs à cet inter-monde serait sans doute propice au passage d'un échange de pratiques à une co-construction du sens, pour une appropriation collective de la TP.

2.5.2.2. L'absence d'une entreprise partagée autour de la TP

Nous avons vu que les personnels enseignants semblaient avoir peu de visibilité du projet de TP de l'établissement et que certains d'entre eux pouvaient se tenir à l'écart de peur de s'engager dans des actions qui ne seraient pas pérennes. D'autres sembleraient ne pas se sentir concernés par ce projet, notamment parce qu'il serait perçu comme étant en décalage avec leur réalité :

« Il y a des choses, on [les enseignants de son unité] se dit : « Ce n'est vraiment pas pour nous. Oh ! là, là, comment ils travaillent, ce n'est pas possible. Des arriérés." [...] Il y a des réformes qui sont en cours et, nous, on ne comprend pas, parce que c'est souvent des choses qu'on a déjà mis en place. Donc, on ne comprend pas pourquoi c'est une réforme. Puis, ça ne nous touche pas. » (ESGT7)

Une partie des enseignants pourrait donc ne pas se sentir appartenir à une entreprise commune dans la mesure où ils ne percevraient pas de gain pour eux. Ce verbatim souligne la difficulté de rassembler des acteurs qui évoluent dans des contextes très divers autour d'une entreprise partagée. Il serait en effet difficile de toucher l'ensemble des acteurs au regard de leur diversité. L'enjeu serait ainsi probablement de proposer un cadre suffisamment large pour permettre à chacun d'y trouver sa place, à partir de là où il se situe. Il s'agirait d'autre part d'exploiter cette diversité d'appropriation de la TP dans une perspective d'enrichissement mutuel, par exemple à travers le développement de communautés de pratiques.

Outre la difficulté de créer des espaces d'intéressement communs, il pourrait être difficile de mobiliser les acteurs autour d'un projet perçu comme s'imposant à eux. En effet, les enseignants pourraient éprouver certaines difficultés à s'emparer d'un projet qu'ils vivraient

comme une injonction pour laquelle ils ne percevraient donc pas d'autres rôles à jouer que d'être des « exécutants ». Ce sentiment serait d'ailleurs renforcé par le système des AAP :

*« Alors, là, c'est on va dire sous le règne du président [nom du président], c'est plus de top-down. Pour vous donner un exemple, ce qui nous a fait le plus rugir, c'est [Nom du projet européen], où **on n'en a strictement pas entendu parler, et un jour, ils sont venus nous le présenter en conseil d'UFR en nous disant : "Maintenant, il va falloir le remplir."** Pardon ? C'est du "on décide et vous faites". » (ESGT9)*

Les discours sur la TP seraient ainsi perçus comme prescriptifs et dogmatiques, ce qui laisserait peu de place à une appropriation par les acteurs :

*« Je ne crois absolument pas, et c'est ça qui me fait peur, à **un cadrage général venu d'en haut qui s'imposerait partout, pour toutes les disciplines.** Ça, c'est le genre de trucs où **des gens qui découvrent la roue viennent nous expliquer comment on devrait faire**, ça va. Malheureusement, c'est quand même un peu la tendance que ça prend. » (ESGT2)*

Cette démarche, perçue comme descendante viendrait en tension avec des attentes, de la part des acteurs, d'une démarche ascendante :

*« De toute façon, **on sait bien que quand on veut innover, c'est du bottom-up**, ça veut dire, **il faut laisser l'initiative en bas**, et puis **accompagner des initiatives.** On sait qu'il y en aura qui seront pourries et d'autres qui marcheront, mais ça, ce n'est pas grave, ça fait partie du jeu. **Il faut laisser l'expérimentation, il faut soutenir**, il faut, éventuellement après, généraliser ce qui marche quand c'est généralisable, ce qui n'est pas toujours le cas, ou le laisser quand ce n'est pas généralisable, mais que ça marche. Et puis c'est ça. **Mais pas vouloir imposer un modèle.** » (ESGT2)*

Ces tensions pourraient conduire à une difficulté pour le corps enseignant de percevoir une place à prendre dans un projet qui serait pensé « d'en haut ». La démarche de la gouvernance serait donc perçue comme descendante, d'autant plus que les acteurs percevraient un manque de prise en compte de leurs préoccupations, jusque chez les étudiants :

*« Au début, il y avait eu une forme de : "**On n'écoute pas** parce que c'est peut-être juste qu'ils [les étudiants] ont peur, et on va laisser les choses se faire." À partir du moment où [les étudiants ont] dit : "**Vraiment, là, on l'a bien vu, ça [la MAA] ne fonctionne pas**", ils ont commencé à écouter. [...] Donc, [les élus étudiants ont] eu droit à des réunions tardives. [...] **Il a fallu qu'il y ait un syndicat étudiant qui fasse des blocages, qui dérange des examens et autres, pour qu'eux soient entendus, alors que [ceux] qui [l'avaient] demandé depuis un moment [...] [ils n'ont] pas eu le droit.** [...] Donc du coup, **le dialogue s'est réinstauré**, il n'y a plus de soucis avec ça. **Mais quand même, il a fallu un peu de temps.** » (GV9)*

Ainsi que le suggère ce verbatim, la difficulté de prise en compte des préoccupations pourrait s'expliquer par une forme de crainte de la gouvernance de voir sa démarche remise en question. Il pourrait donc être difficile d'accepter de recevoir ces préoccupations qui pourraient être vécues comme des contestations ou des oppositions, susceptibles de susciter un sentiment d'insécurité (Bareil, 2009). L'acceptation de ces préoccupations supposerait donc, selon nous, un changement de cadre de référence pour les percevoir comme des phénomènes inhérents au processus d'appropriation. En outre, la gouvernance pourrait être confrontée à

une crainte de voir en quelque sorte le projet de TP leur « échapper ». Il pourrait en effet être difficile d'accepter un processus de co-construction qui impliquerait que le sens donné à la TP puisse être dénaturé à travers l'appropriation qu'en feraient les acteurs. Il y aurait ainsi probablement des tensions entre un désir de rendre les individus acteurs de la TP et l'acceptation d'une mise en sens de la TP par les acteurs :

« [...] *C'est des choses comme ça en fait. Qui font partie de **montrer et rendre visible**, et **donner le sens de ce qu'on fait**. On passe notre temps. Alors, le problème, c'est que quand tu donnes le sens, tu es obligé de remettre le contexte, et ça prend des plombes. Donc des fois, **c'est compliqué de redonner tout le sens, alors que tu veux que les gens travaillent, et te donnent leur retour. Il faut juste bien doser entre "je leur explique" et "j'attends un retour"**. » (GV2)*

Ce verbatim illustre selon nous la difficile acceptation d'une mise en sens par les acteurs puisqu'il s'agirait plutôt de recevoir une approbation de leur part. L'acceptation d'une co-construction supposerait donc un lâcher-prise de la gouvernance pour accepter que le projet de TP puisse être « dénaturé » à travers la mise en sens qu'en feraient les acteurs. La gouvernance pourrait ainsi connaître elle-même des tensions entre un désir de co-construction et une posture de diffusion du changement :

« *C'est tout le sujet de fond, c'est comment on fait pour que ça interpelle à tous les étages, et on s'aperçoit que les conseils centraux, notre gouvernance, tout ça, ne joue pas son rôle, en fait. **Les moyens de communication numériques qu'on a pour permettre à tout le monde de s'approprier toute cette question ne sont pas satisfaisants, cela ne permet pas à tout le monde de s'approprier ce qu'on est en train de faire et la vision qu'on développe**. » (GV1)*

Ces tensions pourraient en partie expliquer les difficultés ressenties par la gouvernance à articuler une démarche descendante et ascendante, à « *confronter une vision descendante avec des initiatives ascendantes* » (GV1). Selon elle, la communauté enseignante n'aurait que peu conscience des évolutions de l'ES, ce qui la conduirait à adopter une posture plus verticale, similaire à celle qu'ils connaissent dans l'enseignement, pour éclairer les acteurs sur ces évolutions :

« ***Un enseignant-chercheur dans son labo qui fait son job de formation et de recherche, c'est normal qu'il ne soit pas au courant que le paysage est en train d'évoluer** de cette manière-là, **donc la présidence doit être sensible à ça et orienter l'université pour essayer de faire percoler, s'approprier ces grands enjeux à ses collègues de manière descendante pour que le système évolue et s'adapte qualitativement**. » (GV1)*

Nous faisons alors l'hypothèse que l'écart entre un désir de co-construction et une démarche de type *top-down* serait source de tension entre une posture organisationnelle déclarée et une posture incarnée. Ces tensions proviendraient elles-mêmes d'une difficulté à passer d'une posture verticale de l'enseignement à une posture managériale plus horizontale, peut-être parce qu'une co-construction semblerait finalement peu possible ?

« ***Cette idée de co-construction, je vois mal parce que c'est compliqué, parce qu'on n'a pas le temps, parce qu'il n'y a pas les instances, parce qu'il n'y a pas les volontés peut-être non plus... mais peut-être, ce qu'on aurait pu faire, c'est être plus à***

l'écoute des critiques, parce que dans les critiques, il y a les besoins et... faire un peu plus avec ça. » (GV8)

Si un faible sentiment de pouvoir d'agir semble prévaloir au sein de la gouvernance pour rendre les enseignants acteurs de la TP, il semble également que les individus pourraient eux aussi être soumis à un faible sentiment de pouvoir d'agir qui pourrait les empêcher de se sentir en mesure d'être des acteurs du projet. En effet, nos analyses précédentes concernant la mise en œuvre de la continuité pédagogique durant la crise sanitaire de 2020 laisseraient supposer qu'un faible sentiment de pouvoir d'agir conduirait davantage les acteurs à « subir » le changement, ce qui se confirmerait de façon plus large quant au processus de TP :

*« Donc **on nous pousse** à réfléchir compétences. [...] **C'est un peu à marche forcée**, au sens où **on ne sait pas vraiment** ce que c'est que les compétences. Enfin, **on ne sait pas...** On sait, mais **on n'a pas une connaissance précise**, en tous les cas, une connaissance structurée de ça, et **donc on va un petit peu à tâtons, un petit peu selon notre ressenti**, et pas selon une... Comment dire ça... Enfin une théorie, ou une... Enfin quelque chose de précis ou construit. » (ESGT8)*

L'enseignant semble vivre l'APC comme s'imposant à lui car il ne se sentirait pas complètement en mesure d'être acteur de cette transformation. En même temps, son discours pourrait traduire un certain paradoxe entre des attentes d'une démarche ascendante de la part de la gouvernance et des attentes d'une « solution », d'une « théorie », à partir de laquelle appliquer une APC. Si les personnels enseignants attendent donc de la gouvernance une démarche ascendante, cela supposerait qu'ils acceptent également d'être les acteurs d'une mise en sens de la TP, plutôt que d'être dans l'attente de « solutions » qui seraient applicables telles quelles. Cela supposerait d'accepter d'être mieux préparés et accompagnés dans le processus, dans une logique d'anticipation propice au développement d'un sentiment de pouvoir d'agir qui pourrait permettre aux enseignants de mieux vivre le changement et de pouvoir se sentir pleinement acteurs du processus.

Dans quelle mesure les conditions de la capacitation pourraient-elles donc être réunies pour favoriser ce sentiment de pouvoir d'agir ? Donner à voir ses propres évolutions pédagogiques, même minimales, comme participant d'une dynamique commune pourrait-il contribuer à développer un sentiment de pouvoir d'agir collectif ? En effet, nous avons vu que la majorité des enseignants semble s'inscrire dans une dynamique d'évolution continue qui émanerait de la recherche à faire un travail de qualité mais que ces évolutions ne seraient pas perçues comme participant d'une TP car elles ne seraient pas considérées comme suffisamment significatives par les individus eux-mêmes. Ces évolutions seraient également peu visibles pour l'institution, probablement parce qu'elles ne correspondraient pas à ce qui est attendu. Or ce manque de visibilité des dynamiques d'évolution individuelles dans l'établissement pourrait empêcher les enseignants de se sentir acteurs d'une entreprise partagée :

*« **On n'a pas l'impression de participer à quelque chose d'institutionnel**. On le fait parce qu'on veut accompagner nos étudiants, mais **pas dans une vision** beaucoup plus globale de, par exemple, même au niveau de, éventuellement, **notre exemple pourra servir à d'autres**. Ils [la gouvernance] **ne pensent pas du tout à ça**. » (EAM17)*

Pour développer, chez les personnels enseignants, le sentiment de pouvoir être acteurs d'une entreprise partagée autour de la TP, cela nécessiterait une posture managériale horizontale fondée sur la confiance et la collaboration. Or il pourrait être difficile d'accepter une telle posture qui pourrait être vécue comme insécurisante. Un lâcher-prise serait donc nécessaire également au niveau macro pour permettre une congruence entre une posture organisationnelle déclarée et une posture incarnée. Nous supposons que cette congruence au niveau macro serait un préalable à un changement des acteurs aux niveaux micro et méso.

Une approche managériale plus ascendante ne serait toutefois pas suffisante pour que les enseignants puissent se sentir acteurs du changement. Le développement de conditions favorables à la capacitation, en appui sur les principes d'une « organisation capacitante » (Véro & Zimmermann, 2018), serait nécessaire pour accroître un sentiment de pouvoir d'agir propice à une appropriation de la TP. La visibilité des initiatives pédagogiques du terrain et leur soutien pourraient contribuer au développement d'un pouvoir d'agir individuel mais aussi collectif. Cela permettrait de faire percevoir aux acteurs, quel que soit leur degré d'appropriation de la TP, leur capacité à s'inscrire dans une dynamique partagée de changement. La diversité des pratiques pourrait d'ailleurs être exploitée, par exemple à travers le développement de communautés de pratiques, pour créer un espace d'intéressement commun et d'enrichissement mutuel au sein duquel chacun se sentirait avoir sa place.

2.5.3. Des tensions sur l'acceptabilité de la collaboration autour de la TP

Nos analyses quant au passage d'une agentivité individuelle à une agentivité collective nous conduisent à interroger enfin les tensions quant aux difficultés de s'ouvrir à l'Autre, du point de vue des collectifs de travail constitués et plus largement, du point de vue organisationnel.

2.5.3.1. Des tensions entre le désir et l'acceptabilité d'ouvrir le collectif

Nous constatons un désir bien présent, chez les enseignants AMI, d'ouvrir le collectif de travail. Pour l'une des équipes, cette ouverture aurait même été pensée dès le début du projet puisque leur objectif initial consistait à créer un « kit d'outils pédagogiques » à destination de l'ensemble de l'équipe de formation, qui devait permettre d'amener leurs collègues à mettre en œuvre des changements pédagogiques. C'est d'ailleurs cet objectif de mobilisation des collègues qui aurait conduit les responsables de formation à s'impliquer dans le projet d'APC :

*« Donc on a passé beaucoup, beaucoup de temps à se demander si, oui ou non, on déposait. Et c'était surtout à cause de ça. Parce que travailler, si c'est pour travailler dans le vide et que... Dans le vide, ce n'est jamais dans le vide, on trouve toujours des choses. Mais **s'il ne peut y avoir aucune retombée après pratique sur le terrain, autre que pour notre façon d'enseigner, c'est un peu dommage.** » (EAMI9)*

Cet enseignant souligne l'enjeu qu'il voyait à travers le projet institutionnel, de pouvoir initier une dynamique collective au sein de l'équipe de formation, peut-être parce qu'il estimait aussi que cela relevait de sa responsabilité. Au regard de ce désir et de ce sentiment de

responsabilité, les enseignants AMI élaboreraient diverses stratégies pour mobiliser leurs collègues. Tout d'abord, ils estimeraient qu'il faudrait les convaincre de la plus-value de la TP en s'appuyant sur des retours d'expérimentations documentés, parce qu'ils percevraient des réticences de leur part :

« On a l'impression qu'il y a beaucoup de personnes qu'ont des défiances par rapport à la fois à la méthodologie et aux outils, qu'ils ont l'impression que c'est des outils qui sont... [...] En gros, il y en a beaucoup qui pensent que c'est pipeau. [...] Et donc, notre idée c'était de se dire, nous, comme on avait déjà testé des choses et qu'on trouvait que ça avait des bons effets, on se disait : "Allons plus loin et puis si on arrive à rationaliser", je pense que c'est toujours avec cette idée de rationaliser et d'avoir des sortes, de mesurables, en fait, de oui, ça peut apporter quelque chose, et voilà où ça peut apporter. [...] Je pense que c'était ça, c'était de se dire : "Si on arrive à faire ça, on va pouvoir convaincre, on va avoir un pouvoir de persuasion des collègues qui va être plus important [...]". » (EAMI10)

La démonstration des gains issus de la TP par des pairs pourrait-elle contribuer à faire naître un intéressement pour celle-ci ? Cette démonstration pourrait-elle contribuer à l'élaboration de liens entre des individus appartenant à des mondes séparés ? L'intéressement pour la TP supposerait également, selon les enseignants AMI, de la rendre moins chronophage aux yeux des collègues :

« C'est petit à petit, quand on va réussir à montrer à nos collègues les plus récalcitrants que ça fonctionne et que ça ne leur demandera pas plus de boulot, moi mon espoir c'est qu'ils nous disent : "Si ça vous fait plaisir, en avant ! Si ça ne nous demande rien". Mais ça veut dire arriver avec des grilles critériées qu'on aura fait qui leur permettent, dans lesquelles ils vont se retrouver aussi. Il y a un boulot, il va falloir leur "pré-mâcher" le travail et ça ne va pas se faire du jour au lendemain. » (EAMI4)

Une telle stratégie conduirait à imaginer des niveaux d'engagement différents autour du projet d'APC avec un « noyau dur » correspondant au collectif de travail et des acteurs périphériques qui exploiteraient le travail réalisé par le noyau dur (Charil & Crosse, 2019). Cette stratégie rejoint la théorie de Wenger sur la participation périphérique des acteurs dans une CdP. Cela permettrait probablement d'agréger de nouvelles personnes puisque nous avons vu que les tensions temporelles constituaient un frein important. Cela pourrait être d'autant plus important que la perception d'un engagement fort dans la TP pourrait être « rédhibitoire » :

« Et quand je vois ici, [dans son unité], ceux qui l'ont fait [qui se sont impliqués dans la TP], qui ont dépensé beaucoup d'énergie, ils ont peut-être, pour certains, abandonné beaucoup de choses, qu'ils ont innové, en fait ils ont peut-être... ils en ont peut-être gardées, mais... C'était peut-être de l'investissement, pour certains, je ne sais pas comment dire... Pas néfaste, mais qui ont eu un impact sur leur santé, parce que fallait faire tout le reste en même temps. » (GV5)

Il pourrait donc y avoir un phénomène inverse à l'idée d'une diffusion de l'innovation par « contagion » au contact des autres (Gladwell, 2013). Observer des collègues engagés dans la TP pourrait en effet susciter une crainte d'un sur-investissement qui serait plutôt à éviter. Dans cette perspective, prévoir différents niveaux d'engagement pourrait participer d'une sécurisation. Ces différents niveaux gagneraient probablement à être formalisés pour pouvoir apporter une vision claire aux acteurs du périmètre de l'engagement à venir. En revanche, il

pourrait y avoir un effet « contagion » sur la dynamique d'échanges qui commencerait à « se propager » au-delà du collectif de travail, notamment par le biais des espaces de rencontre informels :

« Et puis, ça nous permet aussi de changer de posture face aux étudiants, parce qu'on le voit même avec des ATER qui arrivent ici. Ils nous voient parler de pédagogie, et du coup, ils en parlent eux aussi et ils se disent : "Moi j'ai demandé à mes étudiants de me rendre un compte rendu de TP, ils avaient telles données, mais c'était fin septembre. Qu'est-ce qui a été vu à ce moment-là en [sa matière], qu'est-ce que je peux attendre d'eux pour construire ma grille ?". Parce qu'ils savent qu'il faut construire une grille. "Qu'est-ce que je peux attendre ?" Donc, ils contactent les collègues, qui maintenant travaillent ensemble, un peu plus en tout cas, sur certains aspects. Et donc ça, c'est aussi très positif. » (EAMI4)

Ce phénomène de « contagion » pourrait donc être observé auprès des collègues qui commenceraient dans leur carrière, peut-être parce qu'il n'y aurait pas encore de pratiques ancrées et que la navigation d'un monde à l'autre pourrait alors être plus facile ? Nous faisons toutefois l'hypothèse que si cette diffusion peut probablement se faire en termes de dynamique d'échanges pédagogiques, elle permettrait moins une propagation de l'appropriation de la TP qui impliquerait pour sa part un engagement fort de l'individu ou selon les termes de Kourilsky (2014), « un désir de changer ».

Les stratégies mises en œuvre par les enseignants AMI pour ouvrir le collectif nous semblent donc pertinentes pour créer des espaces d'intéressement propices à une rencontre entre les mondes. Toutefois, elles ne constitueraient qu'une entrée en la matière et ne suffiraient pas à permettre aux collègues de s'approprier la TP. Il semble en effet que la vision qui sous-tend ces stratégies consiste à considérer que la mise à disposition des outils conçus au sein des collectifs de travail pourrait permettre aux collègues de s'emparer « plus facilement » du changement. Cette vision rejoindrait l'idée que la diffusion des innovations se ferait presque à « l'insu » des acteurs. Or nos analyses mettent en exergue la nécessité d'une mise en sens pour pouvoir s'approprier la TP, c'est-à-dire pour qu'elle devienne un objet non plus étranger à soi mais co-construit par le collectif. Elle nécessiterait donc un cheminement à prendre en compte dans les stratégies d'ouverture des collectifs. Dans cette perspective, la mise en place par un responsable de formation AMI, d'espaces d'échanges de pratiques au sein de l'équipe de formation, pourrait constituer une piste intéressante pour favoriser ce cheminement. Une autre stratégie intéressante pourrait être, comme certains enseignants AMI l'ont fait, d'amener des collègues en dehors du collectif de travail à prendre part à la mise en œuvre d'évaluations transversales à plusieurs enseignements. Cette stratégie *one-to-one* pourrait fonctionner comme un « acte préparatoire » (Bernard, 2011) qui amènerait ces collègues à faire l'expérience de la plus-value de cette organisation transversale de l'enseignement. Une telle stratégie pourrait être efficace pour pouvoir créer des ponts avec des collègues qui évolueraient dans des mondes différents.

Cependant, si cette volonté d'ouvrir le collectif serait partagée, les deux équipes éprouveraient des difficultés à le faire, ce qui pourrait être source de tension pour les enseignants AMI :

« Après, ils [ses collègues] ont organisé des réunions avec ceux qui voulaient bien participer, donc à la réflexion autour de ces outils. Et il y a eu assez peu de réponses, en fait. Finalement, l'équipe était, je dirais elle était quasiment construite

d'avance, puisque en fait, justement, c'étaient déjà des gens qui participaient à ces réflexions. Donc là, il y a un côté un peu frustrant parce que l'appel était quand même très ouvert. Donc, je veux dire, [ils] n'ont ostracisé personne, ils ont ouvert à tout le monde, tout le monde avait la possibilité d'intégrer l'équipe mais en réalité, à la fin, on s'est retrouvés ceux qui déjà avaient des pratiques, enfin qui s'interrogeaient sur cette approche par compétences. » (EAMI10)

Les enseignants AMI connaîtraient donc des tensions entre leur désir d'ouvrir le collectif et un sentiment d'incapacité à le faire, qui seraient source de frustration. Il y aurait alors une forme d'entre-soi qui s'imposerait à eux, probablement parce que leurs mondes ne communiqueraient pas suffisamment. Cependant, ces tensions ne seraient peut-être pas à considérer uniquement d'un point de vue inter-individuel mais également intra-individuel. Il pourrait en effet être difficile pour eux, malgré leur désir et leur sentiment de responsabilité, d'accepter ce qu'ils percevraient comme un risque d'une remise en question du travail réalisé :

« Donc ça [l'ouverture du collectif] va nous remettre en question, remettre en question tout le chemin qu'on a parcouru ensemble et ça, ça peut être difficile pour nous. Ça, c'est nous qui serons mis en... et c'est à nous de faire très attention à accepter la critique, le regard critique parce que ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas voulu rentrer jusqu'à présent que les idées qu'ils présenteront seront pas bonnes. » (EAMI1)

Cette difficulté d'acceptation d'ouverture rappelle les tensions mises en exergue par Wenger (2005) quant aux communautés de pratiques. En effet, l'apport de nouvelles idées pourrait être perçu comme une menace sur les objectifs du collectif. Il faudrait alors qu'il soit en mesure d'accepter ces idées « étrangères » pour pouvoir développer son identité. Toutefois, le collectif serait en tension entre appropriation – qui consiste à mettre en pratique ce qui est dit – et ouverture – qui consisterait à intégrer le potentiel des idées nouvelles pour continuer de se développer. Cette acceptation reposerait, selon nous, sur un sentiment de pouvoir d'agir collectif. Or il serait difficile de percevoir des possibles en termes d'ouverture du collectif car les indices d'une ouverture seraient peu visibles :

« Vers l'extérieur, si, en licence, [son collègue] a quand même organisé plusieurs réunions, où il demandait aux collègues d'essayer de positionner ce qu'ils faisaient dans leurs UE respectives dans les matrices qu'on a faites. Les gens commencent déjà un peu quand même à regarder un peu, mais c'est vraiment vu de loin. [...] Ça reste du travail très individuel. Et d'un point de vue collectif, pour l'instant, il n'y a aucune retombée. » (EAMI9)

Ce verbatim vient rappeler à quel point l'acceptation d'un temps long aurait aussi une incidence sur ce sentiment de pouvoir d'agir car il serait difficile pour les enseignants de percevoir les avancées en termes d'ouverture du collectif dans la mesure où ils voudraient voir ce processus avancer plus rapidement. Il y aurait donc des tensions possibles entre un désir d'ouvrir le collectif et une faible perception d'utilité et de faisabilité telle qu'elle est mise en avant dans le modèle UTAUT (Venkatesh et al., 2007) :

« Donc ça c'était pas mal, mais ça n'a duré que le temps de la préparation de la NOF. Une fois que la maquette a été soumise c'était fini, mais aussi parce que nous on n'a pas forcément relancé. On pourrait inciter plus les gens je pense, il y a moyen. Et je pense qu'il faut qu'on y croie un peu plus aussi, si d'entrée de jeu on se dit : "de

toute façon ça ne marchera pas", ça ne marchera pas. Donc je pense qu'il y a moyen de plus inciter nos collègues à participer à ça. » (EAMI5)

Le collectif faciliterait cette ouverture dans la mesure où il permettrait de se sentir plus sécurisé pour aller vers l'Autre, notamment parce qu'il apporterait une certaine légitimité au noyau dur. Dans sa dimension duale, le collectif constituerait donc également un frein à cette ouverture puisqu'il participerait d'une construction identitaire groupale (Giust-Desprairies, 2009) que les membres redouteraient de voir remise en question avec l'arrivée d' « étrangers ».

La constitution de collectifs de travail semble favoriser une appropriation collective de la TP mais l'ouverture de ces collectifs serait source de difficulté. Or elle serait nécessaire pour anticiper une institutionnalisation de la transformation (Alter, 2010) qui ne pourrait être appréhendée uniquement selon des approches de diffusion de l'innovation par « contagion ». L'enjeu serait alors d'inscrire les actions de ces collectifs au sein d'une « clôture opérationnelle » (Paquelin, 2009, p. 59) pour faciliter les échanges entre l'intérieur et l'extérieur et assurer ainsi un ancrage du changement dans l'institution, tout en maintenant leur identité.

Une diversité de stratégies peut être mise en œuvre pour créer des ponts entre les mondes et éviter de rester dans l'entre-soi. Ces stratégies reposeraient selon nous sur une co-responsabilité individuelle, collective et organisationnelle. Cette ouverture nécessiterait d'être sécurisée tant pour les membres du collectif que pour ceux qui seraient invités à y entrer. Pour ces derniers, une formalisation de différents niveaux d'engagement possibles participerait de cette sécurisation car elle leur permettrait d'avoir une visibilité des modalités de leur engagement en amont de celui-ci. Pour les membres des collectifs, il s'agirait notamment de favoriser un sentiment de pouvoir d'agir individuel et collectif qui supposerait un soutien de l'institution dans cette ouverture à l'Autre. Ce soutien se traduirait selon nous, par une véritable collaboration du collectif et de l'institution, dans ce processus d'institutionnalisation du changement.

2.5.3.2. Des tensions sur l'acceptabilité d'une co-construction écosystémique de la TP

Nous avons mentionné un manque de liens au sein de la communauté enseignante. Toutefois, ce manque de liens ne se situerait pas uniquement au sein des équipes de formation et de la communauté enseignante mais concernerait également d'autres acteurs de l'institution. Ainsi, un membre de la gouvernance souligne le manque de synergie qui existerait entre les unités et les services supports :

*« En tout cas, on ne peut pas dire que la présidence, celle-ci ou peut-être avant, puisque ça a commencé bien avant, n'a pas mis en place les structures qui permettent de le faire. Ça a été fait. Après, comme toujours, **il faut que la mayonnaise prenne.** [...] **Toutes ces structures connexes aux composantes,** on va dire comme ça, puisque, en fait, **les services supports.** En tout cas, voilà. De ce côté-là, la*

*gouvernance a mis ce qu'elle pouvait. **Peut-être que ce n'est pas suffisant.** Peut-être pas suffisant. **Faire rencontrer les deux mondes.** [...] Mais comment ? » (GV5)*

Cette mise en synergie serait donc difficile dans la mesure où les deux mondes, des unités et des services, peineraient à se rencontrer. Il semble que ce manque de liens se situerait également entre les mondes de la gouvernance et des services ou encore entre ceux de la gouvernance et des unités. Nous avons souligné auparavant que les représentants interrogés des unités parlent, pour une partie d'entre eux, non pas comme un « nous » avec la gouvernance mais comme « eux » d'un côté et « nous » de l'autre. Cette difficile rencontre entre les mondes pourrait en partie s'expliquer par la difficulté de s'ouvrir à l'Autre, tel que nous l'avons vu sur les collectifs de travail. Ainsi que l'objet de TP semble susciter une forme d'inconfort parce qu'il apparaît comme étranger à soi, il se pourrait qu'il soit difficile d'ouvrir son monde à l'Autre. Le niveau méso des institutions d'ES serait en effet composé de microcultures fondées sur un partage de valeurs, de croyances, de normes, etc. qui amèneraient les membres des collectifs à distinguer le « nous » du « eux » (Roxà, 2014). Ils s'identifieraient donc en regard des Autres. L'appartenance des individus à ces microcultures pourrait conduire à un intérêt moindre de leur part à ce qui ne concernerait pas leur « nous » puisque par définition, cela ne s'adresserait qu'aux Autres :

« Est-ce que tu peux me parler maintenant des évolutions pédagogiques en cours dans l'établissement ? (MC)

- Non. Je ne peux pas. Je te dirais bien, pour moi, il n'y en a pas, parce qu'on est une formation... on est une équipe pédagogique autour d'une formation, et le reste, on s'en fout. Je le dis crûment, mais... alors, ce qui se passe au niveau de l'établissement, ce n'est pas "on s'en fout", mais pas loin. » (ESGT7)

Les projets de l'établissement seraient ainsi perçus comme concernant peu le microcosme social auquel ces enseignants se sentiraient appartenir. En outre, certains microcosmes semblent davantage tournés vers l'externe que vers l'interne. Par exemple, l'IUT serait engagé dans des collaborations assez fortes au sein du réseau national des IUT. Peut-être parce qu'ils se sentiraient peu intégrés aux réflexions de l'établissement ?⁵³ Ou à l'inverse, ces collaborations externes les amèneraient-ils à un sentiment moindre d'appartenance à l'établissement ? Dans quelle mesure ces microcosmes externes seraient-ils plus confortables à vivre que les microcosmes internes ? En effet, le confort trouvé au sein de ces microcosmes, qu'ils soient internes ou externes, pourrait rendre difficile l'acceptation de s'ouvrir à d'autres qui pourraient venir « troubler » le confort de l'entre-soi. Pourtant, cette ouverture serait bénéfique pour faire évoluer ses pratiques, tel que cela est mis en exergue dans les théories des communautés de pratiques (Wenger, 2005). Par exemple, les expériences professionnelles en dehors du contexte universitaire ou encore l'ouverture à la formation continue contribueraient à un enrichissement pour pouvoir faire évoluer la formation universitaire :

*« D'ailleurs, ce n'est pas un hasard si [sa discipline d'enseignement] a développé depuis très longtemps des études de cas, des jeux sérieux, etc. Parce que [son département], à la base, c'est de la formation continue. **Tant qu'on restera dans une***

⁵³ L'IUT n'est en effet pas concerné par le projet de restructuration de l'université, ni par son projet de TP.

formation initiale exclusivement, je pense qu'on ne progressera pas non plus, parce que l'un nourrit l'autre, en fait. » (ESGT2)

Si cette ouverture peut participer à la perception de nouveaux horizons, propices au changement, elle resterait donc difficile à accepter, car source potentielle d'insécurisation. Son acceptabilité dépendrait notamment, selon nous, de la perception du rapport gain-risque. Ainsi, l'Autre pourrait être perçu de façon plus ou moins importante comme une menace et comme une opportunité. Ce rapport gain-risque varierait selon les individus et selon les collaborations envisagées, comme cela était mis en exergue dans l'analyse de l'enquête (travailler avec des étudiants y était perçu plus intéressant par exemple que de travailler avec des personnels administratifs). Il est d'ailleurs intéressant de noter que les collègues PRAG semblent être considérés de façon complètement différente selon les équipes de formation. Alors qu'ils seraient perçus comme source de richesse en matière de pédagogie dans certaines équipes, ils seraient perçus par d'autres comme un frein à une évolution de l'enseignement, ainsi que l'illustrent les deux verbatims suivants :

*« On s'est retrouvé autour de la table avec les enseignants qui étaient intéressés par la pédagogie, au travers de [son collègue] [...]. **Je pense que [son collègue] a eu un rôle extrêmement important... professeur agrégé, parce que... il nous a apporté sa compétence en pédagogie, et nous a montré à tous, parce que [...] personne n'a fait de formation en pédagogie, on a tous appris sur le tas. Et [son collègue] nous a montré tout ce qu'on pouvait faire, donc je pense qu'il a été très moteur.** »* (EAMI1)

*« Moi, j'ai quand même l'impression qu'on a une **secondarisation de l'enseignement sur les premiers cycles**, très fort [...]. On laisse la licence plutôt sur des ressources qui ne font pas de recherche. Et avec peu de permanents. Et du coup, **on est sur un enseignement qui est quand même super old school, malgré tout. Très secondaire, je trouve, très infantilisant.** [...] Ça se traduit par de moins en moins d'enseignants-chercheurs chez nous qui interviennent en licence, et **de plus en plus de professeurs du second degré, un enseignement qui est très pratico-pratique, et qui tire moins vers la recherche ou la prise de recul, des TD très traditionnels, très infantilisants.** »* (ESGT2)

Nous pouvons ainsi supposer que cette divergence s'expliquerait notamment par l'acceptation d'une ouverture à des statuts autres que les EC. Pour certains, cette ouverture serait difficilement acceptable car elle viendrait remettre en cause la qualité de la formation universitaire alors que d'autres la verraient comme un enrichissement de la formation. Ces divergences pourraient être liées à des valeurs disciplinaires. Il est probable que les services supports soient également perçus dans ce rapport gain-risque avec d'un côté, une ouverture de la formation à des acteurs non-enseignants qui pourrait être perçue comme une opportunité d'enrichissement et de l'autre, comme une menace de voir la mission d'enseignement « échapper » aux enseignants. Par exemple, l'acceptation d'une collaboration avec le SUP semble varier d'un individu à l'autre, selon ce qu'il percevrait des gains qu'il pourrait en tirer et de ce qui lui semblerait acceptable. Pour certains, l'acceptation de cette collaboration pourrait se limiter à une aide à la prise en main d'outils numériques pour l'enseignement, probablement plus facile à accepter qu'une collaboration à la construction de la formation qui pourrait être perçue davantage comme un « envahissement de territoire ». Cette menace pourrait être d'autant plus importante que la démarche d'accompagnement du SUP ne serait pas toujours comprise, souvent appréhendée comme une démarche de diffusion : pour un membre de la

gouvernance, le but du SUP serait « d'essayer de créer des interactions entre des spécialistes de la pédagogie qui viennent **irriguer** » (GV1) les enseignants intéressés.

Une certaine méconnaissance de la démarche d'accompagnement proposée par le SUP pourrait donc conduire les enseignants à le percevoir davantage comme s'inscrivant dans une approche dogmatique, plutôt que comme pouvant s'inscrire dans une approche « maïeutique » propice au développement professionnel de la personne. À mesure que les enseignants AMI auraient cheminé au côté des CP, ce rapport gain-risque évoluerait pour laisser plus de place à la perception d'une plus-value sur le développement d'une posture réflexive :

*« Ça joue beaucoup je pense franchement, sincèrement **si le [SUP] n'avait pas été là je pense qu'on n'aurait pas avancé comme ça, ou on ne se serait peut-être pas posé des questions peut-être, on en aurait peut-être posées un peu, mais vraiment pas autant que ça, on ne serait pas allé... moi je n'y suis pas allée, mais dans les conférences pédagogiques je pense que s'ils y sont allés les collègues, c'est parce que vous les y avez incités. C'est toute une dynamique qui s'est mise en place parce que vous étiez là.** » (EAMI5)*

Nous pouvons donc supposer que faire l'expérience de l'ouverture à l'Autre pourrait modifier le rapport gain-risque quant à la collaboration, dans la formation, avec des acteurs périphériques. En ce sens, la crise sanitaire de 2020 pourrait avoir conduit davantage de personnels enseignants à faire l'expérience d'une collaboration avec le SUP puisque ceux qui n'étaient pas formés aux outils numériques ont été amenés à se faire accompagner dans cette prise en main. La perception du rapport gain-risque pourrait donc avoir été modifiée. Toutefois, ces collaborations uniquement en termes de maîtrise d'outils laisseraient peu de place à la perception de collaborations d'une autre nature, telle que sur la construction de la formation. Or la difficulté d'acceptation porterait plus sur les collaborations de cette nature. Nous constatons que la collaboration avec les étudiants serait elle aussi difficile à accepter dans ce domaine. Si le corps enseignant peut accepter assez facilement de les consulter (comme cela était mis en exergue dans les résultats de notre enquête), notamment à travers les évaluations des enseignements ou dans le cadre de conseils de perfectionnement, il serait plus difficile d'accepter une co-construction de la formation avec ces acteurs :

*« Nous pour l'instant **on est focalisé sur nous, sur nos façons de faire, sur ce qu'on peut mettre en place**, et je pense qu'on met... Déjà **on n'inclut pas les étudiants dans nos discussions là-dessus clairement. Je pense que ça serait bien de le faire, mais c'est délicat aussi** puisque c'est pareil leur temps est précieux aussi, donc il faut trouver... mais voilà je pense que ça il faut qu'on essaye de l'avoir en tête, et **ce n'est pas naturel parce que très clairement les enseignants ils ne bossent pas avec les étudiants**, quand ils préparent leurs cours, quand ils préparent leurs évaluations. En tout cas **ce n'est pas dans notre culture, et je pense que ça serait bien de changer ça. Mais c'est compliqué** parce que tu ne parles pas à 300 étudiants en même temps [...]. Mais ce n'est pas parce que c'est compliqué qu'il ne faut pas le faire, mais je pense que ça, ça fait partie des manques, qu'on n'a pas vraiment comblés. » (EAMI5)*

Ce verbatim viendrait souligner la tension possible entre ce que le collectif estime devoir faire et les difficultés qu'il rencontrerait à l'accepter. En effet, l'implication des étudiants n'a pas pu

se faire dès le début du projet car les enseignants AMI estimaient qu'ils devaient être suffisamment avancés dans le projet pour les intégrer aux échanges. Nous supposons qu'ils devaient se sentir suffisamment en confiance pour pouvoir être dans la collaboration avec eux. Cela demanderait également, ainsi que l'explique l'enseignante, un changement de posture auquel ils n'étaient peut-être pas encore prêts. Mais de leur DP émergerait ce désir de co-construction, probablement en lien avec une évolution de leur posture. Ces difficultés d'acceptation de la collaboration avec des acteurs périphériques semblent être les mêmes au niveau de la gouvernance. En effet, nous avons mentionné la difficulté qu'elle pouvait rencontrer à changer de posture alors que ce changement serait indispensable pour accepter de collaborer avec des services, des étudiants, des enseignants, etc.

Dans la perspective d'une institutionnalisation de l'innovation, il serait nécessaire de créer un écosystème autour de l'expérience étudiante. Cela supposerait, à tous les niveaux de l'organisation, une ouverture à la collaboration avec des acteurs externes aux microcosmes sociaux auxquels appartiennent les individus. Parce que ces collaborations, dans le cadre de la construction de la formation, seraient difficiles à accepter, elles demanderaient à être sécurisées. Cela impliquerait le développement d'une « confiance organisationnelle » propice à la collaboration (Ely, 2015). Cette confiance nous paraît essentielle pour pouvoir créer des ponts entre les différents niveaux de l'organisation et permettre la rencontre entre des mondes qui seraient positionnés les uns à côté des autres plutôt que les uns avec les autres. Les conseils de perfectionnement pourraient constituer des lieux de développement de la collaboration avec des acteurs autres que des enseignants (étudiants, personnels administratifs, acteurs du monde socio-économique, etc.). L'expérience de telles collaborations pourrait alors favoriser une ouverture à l'Autre à partir de laquelle pourrait se développer un écosystème autour de la TP.

2.6. Conclusion de l'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens nous a permis d'identifier plus précisément la nature des tensions et des dualités qui avaient émergé dans l'analyse de l'enquête. Certaines émergent de difficultés de projection, d'autres de difficultés liées à l'acceptation du changement ou encore de la difficulté à créer une dynamique écosystémique autour de la TP. Nous avons proposé à la suite de ces analyses un certain nombre de repères pour réguler ces tensions⁵⁴.

Ces analyses nous conduisent à considérer que la TP émane d'une situation vécue comme problématique par les enseignants (avec une évolution des publics étudiants, une évolution des attentes sociétales en termes de finalités de la formation et des conditions d'enseignement dégradées). En effet, ces évolutions viennent bousculer le « sens » du métier des enseignants du supérieur, ce qui les conduirait à rechercher un nouvel état d'équilibre qui pourrait permettre de retrouver du sens, dans une recherche constante de satisfaction professionnelle.

Toutefois, les personnels enseignants rencontreraient des difficultés à se projeter dans la TP, probablement parce que les buts visés seraient peu visibles pour eux mais peut-être aussi parce qu'ils sont perçus comme peu accessibles et/ou acceptables. En outre, il ne suffirait pas de pouvoir se projeter pour changer, encore faut-il pouvoir accepter le changement au-delà de son acceptabilité. Or même lorsque les acteurs s'engagent dans le changement, cette acceptation serait difficile tant le processus de transformation est insécurisant.

D'autre part, notre recherche interroge le passage d'expérimentations pédagogiques individuelles à une démarche institutionnelle de TP. L'analyse des entretiens auprès des enseignants AMI montre que la participation aux collectifs de travail centrés sur le développement de l'APC a permis d'initier une mise en sens collective de la TP, conduisant à une évolution de leur identité professionnelle. Ils considèrent à présent l'enseignement dans une dynamique collective et comme une activité s'inscrivant dans un DP continu. Ils commencent en outre à percevoir différemment leur posture d'enseignement dans une centration sur l'apprentissage et à développer une posture réflexive.

Cependant, ces changements ne semblent pas (ou très peu) s'inscrire dans une dynamique organisationnelle. L'absence de dynamiques collectives dans l'institution, le manque de soutien et de légitimation des collègues engagés dans la TP, la difficile acceptation de leur part d'une ouverture des collectifs, pourraient rendre difficile une convergence des trajectoires autour de la TP dans l'institution.

⁵⁴ Ces repères sont rassemblés dans un tableau synthétique disponible en annexe.

Discussion : une dynamique oscillatoire et autopoïétique de la transformation pédagogique

La première hypothèse de notre recherche portait sur les conditions d'implication dans la TP et la seconde sur les conditions propices à une mise en sens collective de la transformation pédagogique. La première portait donc plus particulièrement sur le processus d'agentivité individuelle alors que la seconde portait sur le processus d'agentivité collective. Nous rappelons ici la formulation de ces hypothèses :

(1) La sécurisation du processus de changement contribue à l'émergence d'un désir durable favorisant l'implication des enseignants dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques et tout particulièrement la projection de nouvelles postures ;

(2) La co-construction d'espaces sécurisés favorise l'édification d'un sens commun et la mise en sens collective de la transformation pédagogique qui vient soutenir l'évolution de l'identité professionnelle.

Nous proposons à présent de croiser certains éléments saillants de nos analyses pour une compréhension du processus de TP, dans une articulation des différentes dimensions qui émanent de notre étude. Cette proposition de lecture de la TP doit permettre de relier les deux hypothèses qui étaient posées pour rendre compte de la complexité de ce processus qui semble pouvoir être rapproché des **processus de co-construction identitaire**. Nos analyses nous conduisent à dépasser nos questionnements initiaux en termes d'agentivités individuelle et collective pour envisager un niveau d'agentivité organisationnelle, qui nous semble interdépendant des deux autres niveaux, dans la perspective d'une TP systémique.

La modélisation qui suit propose une analogie avec un pendule, animé par les multiples tensions qui traversent le processus d'une transformation des pratiques. L'image du pendule doit ainsi permettre de rendre compte des mouvements oscillatoires – mouvements de va-et-vient, plus ou moins réguliers et conséquents – autour d'une position d'équilibre. Nous cherchons, à travers cette image, à illustrer **la dynamique oscillatoire et autopoïétique de la TP**.

1. Une projection et une réflexivité nécessaires à une transformation des pratiques pédagogiques

La sécurisation du processus de changement reposerait sur une perception des possibles. Pour cela, une projection dans des buts visibles, acceptables et accessibles serait un préalable à l'implication dans un changement des pratiques. Toutefois, une désirabilité du changement ne saurait être suffisante. Une sécurisation de l'engagement, au-delà de la projection et de l'acceptabilité, serait donc d'autant plus importante pour permettre une acceptation du changement nécessaire à l'adoption de nouvelles postures.

1.1. La création d'espaces d'intéressement propices à une projection dans la transformation pédagogique

La projection dans une transformation serait un préalable à un changement de pratiques, et en particulier à un changement de posture, d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur l'apprentissage. En effet, le processus de transformation étant empreint d'incertitude, les acteurs doivent en premier lieu pouvoir percevoir des intérêts pour s'engager, c'est-à-dire percevoir des possibles susceptibles de générer une nouvelle proposition de valeur. Or si la TP est donnée à voir comme un « plus » davantage qu'un « autrement », cela pourrait limiter l'intérêt des acteurs et empêcher la projection dans une reconfiguration des règles et des normes pour l'action. Dans la perspective d'une transformation durable des pratiques, la création d'espaces d'intéressement¹ (Akrich et al., 1988) serait alors propice à la projection des acteurs. Ces espaces devraient selon nous se construire autour de buts **visibles, acceptables et accessibles**, pour chaque acteur, en fonction de son propre contexte, c'est-à-dire à partir de ses propres attentes, intérêts et problématiques. En termes de visibilité, il s'agirait de clarifier les buts attendus en termes de TP puisque, selon la théorie des buts, un but serait plus engageant s'il est « difficile » mais précis (Cosnefroy, 2009, p. 99). La clarification de ces buts institutionnels permettrait d'apporter des **repères pour l'action** en devenir, cap à se donner collectivement qui contribuerait à une sécurisation de l'engagement initial dans le changement.

Si cette visibilité des buts est un préalable, il faudrait également qu'ils soient perçus comme acceptables ce qui suppose de montrer aux acteurs que ces orientations sont en adéquation avec leur vision des choses (Kourilsky, 2014, p. 141). Cela implique d'interroger au préalable cette vision qu'ont les acteurs du futur souhaité, pour pouvoir mieux la comprendre et ainsi mieux l'influencer en partant de leur point de vue. Pour être en adéquation avec leur vision, les buts d'une TP devraient être acceptables en termes de **valeurs**. Pour Gendron, les valeurs seraient en effet au cœur de l'acceptabilité sociale, qu'elle définit comme « un jugement collectif à propos d'une politique ou d'un projet, dont il s'agit de comprendre les fondements et les facteurs d'influence » (2014, p. 124). Un projet de TP devrait donc reposer sur des valeurs acceptables pour les individus. Par exemple, dans quelle mesure l'enjeu de professionnalisation que vise le projet ne viendrait-il pas en tension avec une vision centrée sur la formation de « sachants » ?

Lorsque les valeurs sous-jacentes seraient source d'une tension trop importante avec celles portées par les individus, le changement pourrait être perçu comme peu sécurisant. Selon Ely (2015), le partage de valeurs morales constituerait en effet le terreau d'une confiance organisationnelle². Il serait donc important de s'assurer que les buts de l'institution soient acceptables pour favoriser la projection des acteurs dans le changement. Une communication interne fondée sur ces valeurs pourrait contribuer à mobiliser davantage d'acteurs autour des espaces d'intéressement. En outre, pour que la transformation attendue soit acceptable, les individus devraient **pouvoir se sentir acteurs** de celle-ci plutôt que de la vivre comme une « prescription » à laquelle il faudrait se soumettre. Cela supposerait une reconnaissance de la

¹ Nous rappelons que selon le modèle de l'intéressement (Akrich et al., 1988), l'appropriation de l'innovation repose sur sa capacité à intéresser les acteurs qui, lorsqu'ils sont en mesure de se projeter, prennent part à une co-construction de l'innovation au travers de multiples adaptations et compromis.

² Pour Ely, la confiance organisationnelle ne se limite pas à la relation entre un salarié et son employeur, mais s'entend au sens large, en termes de confiance au sein de l'organisation, notamment entre les collaborateurs (2015, p. 197).

capacité des acteurs à y prendre part et de leur pouvoir d'action (Paquelin, 2005). Il s'agirait donc, pour Paquelin, d'accepter d'ouvrir l'élaboration de la stratégie de TP aux acteurs pour les inviter à s'impliquer dans un processus d'interprétation, selon les principes de l'œuvre ouverte d'Umberto Eco. Cela supposerait l'élaboration d'un projet de TP qui laisserait la place à une potentialisation pour engager les acteurs dans une dynamique de co-construction d'une œuvre inachevée. Cela impliquerait d'accepter l'indétermination inhérente à l'appropriation par les individus. Cette élaboration collective ne serait possible que si des marges de liberté sont laissées aux acteurs (Alter, 2010).

Enfin, au-delà de la visibilité et de l'acceptabilité des buts, les espaces d'intéressement devraient également permettre de les rendre accessibles. Ces espaces devraient donc être perçus comme suffisamment sécurisés pour permettre la projection des individus dans le changement, c'est-à-dire qu'ils doivent notamment pouvoir les percevoir comme possibles. Selon le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019) éprouvé par les individus, il serait en effet plus ou moins facile de pouvoir se projeter. Dans cette perspective, donner à voir la TP comme un processus évolutif auquel contribue une diversité d'adaptations plutôt que comme une « révolution » pourrait participer à la rendre plus accessible. Ce lien entre projection et sentiment d'efficacité personnelle rejoindrait les travaux de Kourilsky (2014) qui indiquent que pour engager l'individu dans une dynamique de changement, il est plus efficace de susciter chez lui un désir de changer plutôt que de tenter de le convaincre de changer. Cela supposerait d'apporter un étayage pour permettre aux individus de se projeter dans le futur souhaité et pour faire naître une motivation à agir autrement. Cet étayage consiste notamment en la définition d'objectifs réalistes qui vont permettre de développer un sentiment de confiance en soi et en ses capacités et en une prise de conscience de ses potentiels pour appréhender le changement de façon positive (ibid.). Dans l'ES, cet étayage pourrait notamment reposer sur le développement de certains savoirs quant aux évolutions des publics étudiants qu'il accueille afin de permettre aux enseignants de mieux percevoir les attendus en termes d'adaptabilité.

Pour que la TP soit perçue comme accessible, développer un sentiment d'efficacité personnelle ne serait cependant probablement pas suffisant. Il faudrait également qu'elle soit perçue comme acceptable pour l'institution. L'environnement professionnel devrait ainsi contribuer à développer un sentiment de pouvoir agir (É. Morin et al., 2019), c'est-à-dire qu'il devrait permettre aux individus de percevoir des possibilités d'une réélaboration des règles et des normes pour l'action. La communauté enseignante devrait donc se sentir autorisée et même soutenue dans la reconfiguration des règles et des normes de l'institution. Il s'agirait en outre de mettre à disposition des ressources et des moyens qui permettent aux acteurs de pouvoir se projeter dans le changement, ce qui supposerait le développement d'une congruence organisationnelle entre la vision stratégique, les ressources et les moyens mis à disposition (Peeters, 2009).

1.2. La sécurisation, une condition à l'acceptation du changement

Si la projection semble être un préalable à l'engagement dans un processus de changement, cette perception des possibles ne saurait être suffisante car il faut également **pouvoir accepter** un processus particulièrement déstabilisant. En effet, à la différence de l'amélioration, la transformation impliquerait l'abandon de repères sécurisants pour l'action

(Giddens, 1987). Une sécurisation du processus semble ainsi indispensable à l'acceptation du passage d'une amélioration à une transformation.

1.2.1. Une construction dynamique des pratiques entre permanence et changement

En référence au principe de l' « autopoïèse » de Maturana et Varela (1980), nous considérons l'ES comme un **système autopoïétique** « qui se transforme à partir de sa propre organisation pour compenser les perturbations provoquées par ses interactions avec l'environnement » (Astier et al., 2003, p. 120). Ces perturbations, sources de tensions, seraient suscitées par l'évolution du public étudiant ainsi que par l'évolution des attentes sociétales en termes de finalités de formation. Dans la **recherche d'un équilibre homéostatique**, les personnels enseignants chercheraient à adapter leurs pratiques d'enseignement. Ces adaptations constantes seraient donc inscrites dans un **processus d'autorégulation** qui, paradoxalement, permettrait de maintenir un état de stabilité dans l'articulation avec les variations du milieu. Une forme de permanence des pratiques pédagogiques serait ainsi maintenue à travers ce processus d'adaptation qui accepte les perturbations qui interviennent constamment dans les interactions du sujet et de son environnement.

Cette recherche de restauration d'une situation d'équilibre, s'organiserait autour de « **zones d'ancrage** » suffisamment malléables et flexibles pour permettre des transformations (Paquelin, 2009, p. 56). Ces zones seraient définies par une « **clôture opérationnelle** » qui permettrait de définir le système dans son unicité tout en l'inscrivant dans les échanges avec l'environnement (ibid., p. 59). Il s'agirait d'une frontière qui assurerait une perméabilité entre l'intérieur et l'extérieur du système, sans être hermétique et qui permettrait ainsi, dans cette dynamique interactionniste entre les acteurs, le système et l'environnement, le maintien d'un état d'équilibre homéostatique (ibid., p. 65). Nous pouvons ainsi supposer que les zones d'ancrage constituent une sorte d'enveloppe contenant assurant cette forme de permanence des pratiques pédagogiques, à l'intérieur de laquelle les pratiques sont constamment adaptées et en évolution, comme le mettent en exergue nos analyses. L'état des pratiques enseignantes s'inscrirait alors dans un mouvement entre permanence et changement, tel qu'il existe dans la construction identitaire (Ricoeur, 1990).

La **régulation** serait assurée par l'adaptation de schèmes d'action – sur lesquels sont fondées les pratiques professionnelles – qui participerait au maintien d'une forme de stabilité de l'activité. Ces invariants ne figent pas l'action dans une répétition mais participent du maintien d'un équilibre dans les interactions entre l'action et la situation à travers les adaptations qu'ils autorisent, notamment à travers les **processus d'assimilation** (adaptations mineures de l'action à la situation) **et d'accommodation** (déséquilibre de la situation qui oblige à une révision des schèmes d'action) (Beckers, 2007). Ces schèmes relèveraient d'un habitus (Bourdieu, 1972) développé au cours de l'expérience qui permettrait aux individus de modifier des schèmes ou d'en créer de nouveaux pour faire face à une diversité de situations.

La restauration d'un état d'équilibre, qui s'opère à travers ces adaptations, ne correspond pas à un retour à l'état initial car la modification de l'activité entraîne une **co-transformation du sujet et de l'environnement**. En effet, selon la théorie socio-cognitive de Bandura (1986), nous considérons que l'agentivité relève d'un processus de co-transformation du sujet et de l'environnement puisque les sujets sociaux sont en mesure d'agir sur leurs environnements et les transformations qu'ils opèrent sur ceux-ci vont, en retour, les modifier eux-mêmes sur le

plan personnel (Carré, 2004, p. 34). En agissant, l'agent anticipe les conséquences de son action et ces représentations anticipatrices co-déterminent son action (ibid., pp. 36-37). L'anticipation peut donc être considérée comme une médiation cognitive entre le comportement personnel et l'environnement. En outre, l'individu faisant partie d'un milieu social, l'agentivité est inscrite dans des systèmes sociaux. Cela signifie que les sujets sont en même temps « les produits et les producteurs de la structure sociale, qui est, elle-même, vue comme à la fois un produit et une cause de l'action individuelle », dans une dynamique récursive (ibid.). Les enseignants se verraient donc transformés en même temps qu'ils transforment leur environnement, par les adaptations qu'ils opèrent dans leurs pratiques.

Cette co-transformation s'inscrirait dans une **dynamique intentionnelle** fondée sur une interprétation de la situation. En effet, la situation ne peut être considérée indépendamment de l'action dans laquelle elle fait sens (Quéré, 2006). Quéré souligne le caractère situé de l'action, qui s'accomplit en fonction de la structure perçue de la situation, et ajoute que la situation et l'environnement contribuent à la détermination de l'action. La structuration de la situation dépend de la conscience que nous avons de la situation. Toutefois, si le sujet appréhende de façon globale la situation, c'est « un sens de la situation qui contrôle l'action » (ibid.) puisque la manière dont est structurée la situation peut ouvrir des possibilités d'action. En ce sens, une situation prend forme dans le domaine de l'expérience, ce qui peut expliquer notamment les difficultés de transfert des pratiques.

L'action serait donc à considérer comme l'expression d'un couplage créateur entre l'activité et la situation (Durand et al., 2006). Une situation, parce qu'elle n'est jamais totalement déterminée, comporte toujours un caractère problématique. Il conviendrait donc d'appréhender les actions humaines comme « des enquêtes dont la fonction est de déterminer la situation » (ibid., p. 67). Cette détermination s'opère par le biais du **référentiel de l'acteur**, c'est-à-dire les éléments cognitifs et socio-affectifs relevant de son expérience passée. Son référentiel serait ainsi **constamment en construction**. En effet, cette démarche d'enquête permet à l'acteur de valider les actions efficaces et d'invalider celles qui ne le sont pas ou plus, en fonction des tâches dans lesquelles les sujets s'engagent. Il n'y a donc pas de cohérence globale du référentiel mais des zones de cohérence locale. La recherche d'équilibre constante que nous avons mentionnée concernant l'état des pratiques pédagogiques s'opérerait donc dans l'interaction de l'action et de la situation, au travers d'enquêtes que mènent les enseignants à partir de leur propre référentiel.

Le modèle dynamique auto-régulé de l'activité humaine (Linard, 2001) peut être convoqué pour saisir plus précisément cette **dynamique intentionnelle du processus de pilotage de l'action**. Selon ce modèle, le sujet peut piloter son activité à partir de tests de comparaison qui mesurent les écarts entre les effets attendus et les effets obtenus (principe de feedback), « en fonction de règles partagées d'action, de signification et d'interprétation, fondées à la fois sur des motifs individuels et sur des raisons fonctionnelles » (ibid., p. 219). L'action ne relèverait donc pas uniquement d'une rationalité fonctionnelle mais aussi d'une interprétation de la situation par le sujet. En outre, en appui sur le schéma narratif élaboré par les théoriciens structuralistes du récit (Propp, Greimas, Ricœur), l'activité ordinaire y est considérée comme « un parcours intentionnel motivé de la part de sujets animés par la poursuite d'objets et obéissant à une logique de type narratif » (ibid.). Le modèle est fondé sur une « double hélice » qui permet alors d'articuler ces différentes composantes pour rendre compte d'un système dynamique selon lequel « les sujets se pilotent eux-mêmes et se corrigent à partir de la

comparaison entre intention et résultats de l'action, selon leurs dispositions individuelles et les données de l'environnement » (ibid.).

Nous supposons que l'évolution des pratiques pédagogiques s'inscrit dans une dynamique intentionnelle de recherche d'adaptation, suscitée par le désir d'un travail bien fait. Ce désir émanerait lui-même d'un besoin d'estime de soi, nourri notamment par un sentiment d'utilité vis-à-vis des étudiants et par la valorisation et la reconnaissance qui en découlent. Ainsi, les enseignants piloteraient leur activité, en situation, en introduisant des ajustements à partir de règles et de normes partagées. Ces ajustements feraient l'objet d'évaluations informelles, fondées sur la mesure de l'écart entre leur intention et les résultats de leur action, qui valideraient ou invalideraient ces adaptations. Nos analyses montrent que ces intentions sont sans doute variées, entre une recherche de stimulation professionnelle, une recherche d'amélioration de la réussite aux examens, une recherche d'amélioration de la qualité des apprentissages, etc. Et les évaluations des adaptations mises en œuvre semblent s'opérer le plus souvent à partir de l'observation des étudiants en situation. Les pratiques enseignantes évolueraient donc constamment à travers ces **processus d'adaptation**.

Nous proposons de représenter la construction d'un état des pratiques professionnelles par un pendule, afin de rendre compte de la dynamique autopoïétique qui la sous-tend. Le corps du pendule, qui constitue cet état de pratiques, est attaché par un fil à un point d'ancrage. Ce point d'ancrage apporte des repères familiers pour l'action, à travers des règles et des normes partagées. Le corps oscillant du pendule symbolise la recherche permanente d'équilibre des acteurs, qui introduisent des adaptations en réponse aux variations qu'ils rencontrent dans les interactions avec leur environnement. L'état des pratiques n'est donc pas figé puisque ses composantes sont constamment redéfinies dans cette dynamique interactionniste de l'individu, du social et de l'environnement, à travers un processus d'adaptation constante.

Ces adaptations sont contenues dans une zone d'ancrage qui assure une forme de permanence des pratiques, contribuant ainsi au maintien d'une forme d'équilibre. Cette zone est suffisamment ouverte pour permettre les interactions entre l'intérieur et l'extérieur du système et autoriser ainsi non seulement des évolutions mais aussi une transformation des pratiques. Celle-ci correspondrait à un déplacement du point d'ancrage du pendule. L'état de pratiques oscillerait donc constamment entre permanence et changement.

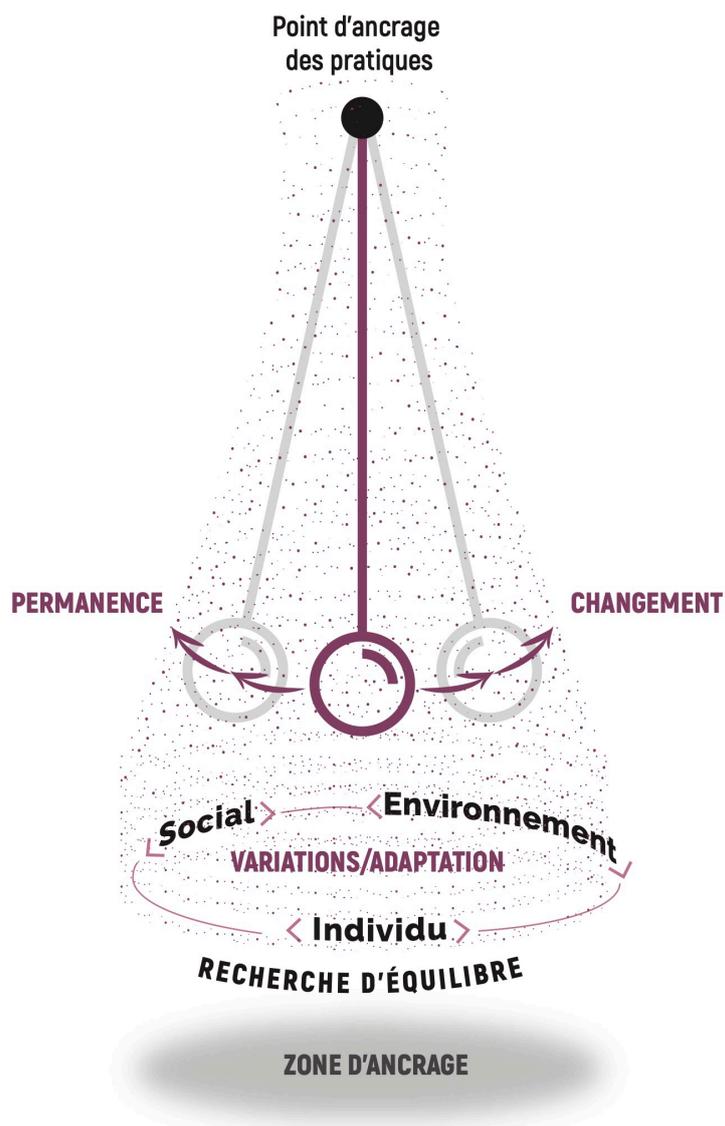


Figure 4 - Dynamique autopoïétique de co-construction des pratiques

1.2.2. De l'adaptation au processus de transformation des pratiques

Nous avons vu que les pratiques enseignantes étaient en constante évolution. Comment distinguer alors ces évolutions d'une transformation ? Comment s'opère le **passage d'une adaptation** – qui peut se traduire par une amélioration – **à une transformation** ? Nous avons mis en avant que la transformation implique un changement en profondeur qui suppose un **engagement fort** de l'individu à la différence de l'adaptation. En effet, selon les théories piagetiennes, si les adaptations introduites par le sujet dans ses actions ne lui permettent pas d'appréhender la situation, un processus d'accommodation est nécessaire pour dépasser le déséquilibre intra-individuel (Beckers, 2007). L'accommodation suppose que le sujet reconnaisse la difficulté et cherche à la dépasser. Elle aboutit à une transformation des schèmes d'action qui permet une rééquilibration qualifiée de « majorante » (ibid.). Il faudrait ainsi probablement distinguer les adaptations permanentes opérées par le système pour répondre aux variations qu'il rencontre, d'un processus de transformation qui redéfinirait la

situation d'équilibre. Les repères pour l'action seraient redéfinis à travers ce processus d'accommodation.

Les mêmes **processus d'assimilation et d'accommodation** seraient à l'œuvre dans la **construction identitaire**, ainsi que cela est mis en exergue dans le modèle des systèmes dynamiques appliqué au développement de l'identité (Kunnen & Bosma, 2006). Pour Kunnen et Bosma, l'engagement de l'individu se construit dans l'interaction avec la situation : le sujet est affecté par l'environnement et la transformation du sujet affecte en retour le contexte (ibid.). L'engagement reposerait donc sur un processus itératif qui forme un système dynamique, dans lequel les variables s'affectent mutuellement. Le développement de l'identité serait fondé sur une harmonisation dynamique entre l'individu et le contexte. Les engagements évoluent dans cette interaction, à travers les processus d'assimilation et d'accommodation. En effet, au quotidien, nous essayons de résoudre nos problèmes par l'assimilation. C'est-à-dire que nous essayons de modifier notre perception ou notre interprétation de la situation pour qu'elle soit de nouveau en adéquation avec nos engagements. Si plusieurs tentatives d'assimilation échouent, notre engagement se voit affaibli.

Nous pouvons également tenter de changer nos engagements par un processus d'accommodation. La modification des engagements ne se fait pas facilement car elle implique un changement identitaire. Elle ne s'opère donc que si le conflit perdure et qu'il suscite un affaiblissement des engagements existants. Un **conflit** se produit lorsqu'il y a inadéquation entre les engagements de la personne et le contexte. Ce conflit serait **nécessaire pour susciter un changement identitaire**. Les émotions joueraient un rôle central dans le processus puisque « un conflit se produit si des intérêts sont menacés dans la transaction » (Kunnen & Bosma, 2006, p. 11). Ce serait ainsi la menace quant à une préoccupation personnelle qui susciterait un désir d'adaptation. Adaptation et transformation seraient donc toutes deux suscitées par un conflit, qui pourrait naître de tensions trop importantes, l'adaptation pouvant être appréhendée comme un préalable au processus de transformation, sans qu'elle soit nécessairement suivie de cette transformation.

Dans notre étude, l'évolution du public étudiant associée à une évolution des enjeux de la formation universitaire, et à une dégradation du contexte d'enseignement, pourrait être appréhendée comme un conflit qui conduirait la communauté enseignante à adapter ses pratiques. Ce conflit pourrait en effet être considéré comme source d'une préoccupation personnelle, ainsi que le montrent certaines analyses, quant à leur désir de bien faire. Nous pouvons considérer ces adaptations comme un processus d'assimilation devant permettre à chacun de restaurer un état d'équilibre. Lorsque l'équilibre ne parviendrait pas à être restauré, à travers ces adaptations, les enseignants pourraient s'engager dans une modification de leurs engagements par un processus d'accommodation qui suppose un changement identitaire. Le non-passage d'un processus d'assimilation à un processus d'accommodation pourrait ainsi s'expliquer d'une part, par le fait que les adaptations introduites seraient perçues comme des réponses suffisantes au conflit suscité ou d'autre part, par le fait que la modification des engagements serait difficile à accepter.

En effet, le passage à la transformation serait probablement difficile à accepter car l'abandon de repères familiers pour l'action qu'elle implique provoquerait une **déstabilisation**, ce qui pourrait conduire les enseignants à ne pas s'engager plus avant dans une telle transition... Ainsi, face au conflit, les attitudes oscilleraient, ainsi que nous l'avons évoqué dans nos analyses, **entre engagement et évitement**, comme cela semble être mis en avant également

dans les travaux de Dubar (2007) sur les crises identitaires. Pour le sociologue, une crise peut être appréhendée comme une « rupture d'équilibre entre diverses composantes » (ibid., p. 9). Il compare les crises identitaires aux crises économiques, dans le sens où elles peuvent être considérées comme « des perturbations de relations relativement stabilisées entre des éléments structurants de l'activité (production et consommation, investissements et résultats, etc.). L'activité dont il s'agit ici est l'identification, c'est-à-dire le fait de catégoriser les autres et soi-même » (ibid., p. 10). En réponse à ces déstabilisations qui génèrent des tensions existentielles, le sujet peut aller **vers un repli sur soi ou vers une transformation de soi**.

Au regard de ces éléments, la transformation serait donc suscitée, selon nous, par un conflit qui provoquerait des attitudes oscillatoires entre deux pôles de dualités que sont l'engagement et l'évitement (ceux qualifiés de « innovateurs » se situeraient sans doute davantage sur le premier pôle et ceux qualifiés de « résistants » se situeraient davantage sur le second). Ainsi, il ne suffirait pas de désirer le changement pour pouvoir l'accepter. Une **sécurisation du processus** serait **nécessaire** pour permettre aux enseignants de développer une « posture du risque créatif » (Paquelin, 2009, p. 35) propice à l'engagement dans des buts d'accomplissement plutôt que d'évitement. **L'acceptation** ne serait pas un processus linéaire – selon lequel l'acceptation serait acquise une fois pour toute – mais un **processus complexe et dynamique** au cours duquel elle est constamment remise en question à travers les rapports humains, sociaux, organisationnels et culturels interdépendants qui composent le « système de travail » (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009). La sécurisation du processus de transformation serait donc toujours fragilisée dans l'articulation de l'individu, du social et de l'environnement.

En outre, **l'agentivité** serait à saisir dans une **dynamique de tensions entre désirabilité du changement, acceptabilité et pouvoir d'agir**. Nous nous référons pour cela aux travaux de Linard (1994), selon lesquels le sujet serait considéré comme une entité dynamique, orientée par une quête et par des interactions avec d'autres sujets. En tant que sujet de l'action, il se définit notamment par quatre modalités élémentaires (vouloir, devoir, savoir, pouvoir) qui le caractérisent selon les dimensions du désir, de l'obligation, du savoir et de la capacité. Ces modaux « décrivent les attitudes intentionnelles ou dispositions du sujet envers l'objet à acquérir et l'action à mener pour y parvenir » (ibid., p. 138). L'état modal du sujet résulterait dialectiquement de ses actions et participerait de la construction de son identité actancielle. Cette « identité modale » serait constamment en évolution en fonction des interactions avec les objets et les autres sujets. Les modaux intentionnels définissent la compétence du sujet et donc sa performance pour acquérir l'objet de la quête. Le pouvoir d'agir du sujet reposerait ainsi sur la compatibilité entre les modaux de potentialisation (vouloir et devoir) et les modaux d'actualisation (savoir et pouvoir). Linard propose d'ajouter le modal « croire » au regard de l'importance de la conviction dans la définition qualitative de l'intention (ibid.). Cet ajout nous paraît important puisque la projection et la mise en mouvement des acteurs reposerait pour partie sur leur perception des possibles.

Nous considérons donc l'agentivité comme un processus dynamique qui s'opère dans l'interaction entre le croire, le vouloir, le devoir, le savoir et le pouvoir. Ce processus interactionniste se construirait dans l'interprétation de la situation, en articulation avec l'action du sujet. Dans l'analyse des entretiens menés auprès des enseignants, nous notons par exemple, qu'il peut y avoir un certain alignement, chez les enseignants, entre le désir d'adaptabilité à l'évolution des publics étudiants (vouloir) et le sentiment de responsabilité, ou

d'obligation, éprouvé quant à cette adaptabilité (devoir). Toutefois, ils pourraient ne pas se sentir suffisamment en confiance (croire) pour atteindre ces buts, parce qu'ils connaîtraient peu les caractéristiques de ces évolutions du public (savoir) ou encore sauraient peu comment adapter leurs pratiques en fonction de ces évolutions (pouvoir). Ces tensions entre désirabilité, acceptabilité et pouvoir d'agir pourraient créer un décalage entre une posture déclarée et une posture incarnée³ (Acker-Kessler, 2015). Ce manque de « congruence »⁴ (C. Rogers, 2005, p. 47) intra-individuelle pourrait susciter un mouvement entre deux pôles de dualités, l'un centré sur l'enseignement et l'autre sur l'apprentissage, qui rappelle le mouvement de l'état des pratiques entre permanence et changement. Il s'agirait alors de développer, à travers un étayage⁵ (Bruner, 1983), une plus grande cohérence entre les modaux de potentialisation et les modaux d'actualisation, propice au développement d'un pouvoir d'agir, pour favoriser le passage de l'adaptation à la transformation.

Face à un « conflit » suscité conjointement par l'évolution du public étudiant, l'évolution des attentes et l'évolution des conditions d'enseignement, le corps du pendule – qui représente un état des pratiques enseignantes – connaît des adaptations qui s'opèrent dans l'interaction de l'individu, du social et de l'environnement. Ce processus d'assimilation s'opèrerait dans les tensions entre les modaux de potentialisation et d'actualisation. Cette agentivité en tension pourrait être appréhendée comme la source du mouvement oscillatoire du corps du pendule. Le processus d'assimilation permettrait au pendule de retrouver une position de stabilité suffisante, participant au maintien de l'équilibre d'un état des pratiques.

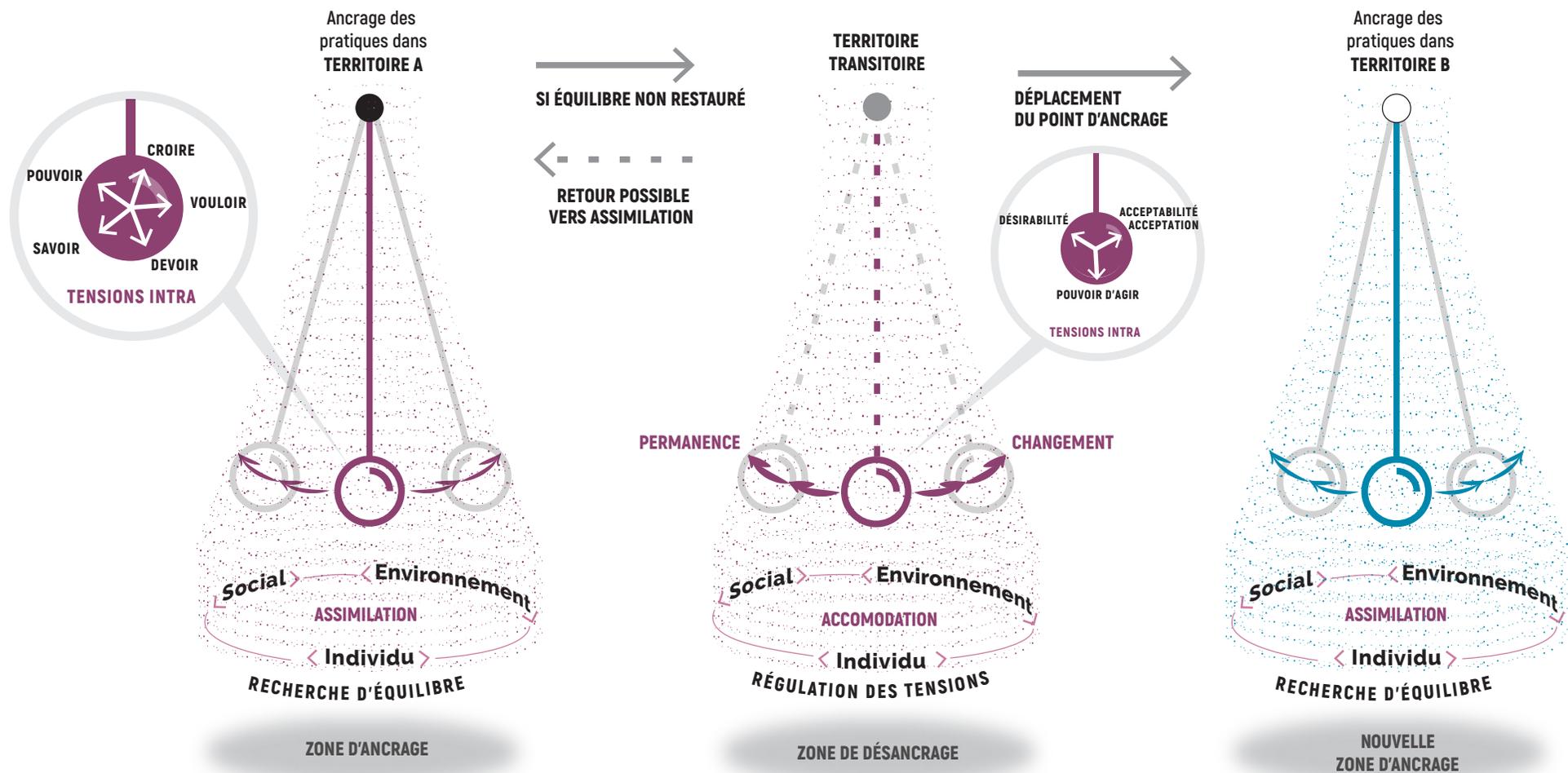
Lorsque le corps du pendule ne parviendrait pas à retrouver un état d'équilibre, le pendule s'engagerait – s'il l'accepte – dans un processus d'accommodation qui correspondrait ici à une tentative de transformation des pratiques d'enseignement. L'état des pratiques connaîtrait alors des oscillations plus importantes en termes d'amplitude et de régularité. En outre, le fil qui relie le corps du pendule au point d'ancrage s'effacerait en partie puisqu'il y aurait un abandon des repères familiers de l'action. Le pendule serait donc dans une position de déséquilibre peu sécurisante, au sein d'une zone de désancrage des pratiques.

Le processus d'accommodation aboutirait à un changement de posture, signe d'une transformation identitaire de l'enseignant. Le point d'ancrage du pendule serait donc déplacé, l'état des pratiques se trouvant alors dans un nouvel état de stabilité, dans une zone d'ancrage reconfigurée.

³ Acker-Kessler distingue la « posture déclarée » de l'enseignant appréhendée à travers ses discours, et la « posture incarnée » appréhendée à travers ses pratiques, l'une et l'autre n'étant pas toujours congruentes et donc potentiellement en tension (2015, p. 39).

⁴ Rogers parle de « congruence » dans le cadre de l'accompagnement thérapeutique. Il s'agit de réduire les tensions entre le Moi tel qu'il est et le Moi désiré, ce qui implique d'amener le sujet à s'accepter lui-même pour s'engager dans un processus de changement (2005, pp. 47-48).

⁵ Selon Bruner, dans une situation éducative, la « médiation » consiste à « étayer l'apprenti en le rendant capable de résoudre une difficulté, de mener à bien une tâche, d'atteindre un objectif » (cité dans Vial et al., 2007, p. 23).



ADAPTATION

TRANSFORMATION

Figure 5 - De l'adaptation à une transformation des pratiques

1.2.3. Un processus réflexif sécurisé et sécurisant de la transformation

Le processus de transformation serait particulièrement déstabilisant car il supposerait l'acceptation d'un **abandon de repères sécurisants** pour l'action (Giddens, 1987), ce qui expliquerait le difficile passage de l'adaptation à la transformation. Il y aurait en effet un temps de déstabilisation des pratiques nécessaire à une recomposition de nouvelles pratiques, à l'instauration de nouveaux rapports sociaux, suivant le principe d'une « destruction créatrice » (Schumpeter, 1963). Ce construit social, qui s'appuie sur des pratiques existantes, correspond à une médiation entre un état actuel et un état en construction (Paquelin, 2009, p. 32). Il constitue un potentiel nouveau pour créer de nouvelles règles d'action. Ce processus s'organiserait, selon les modèles du changement en contexte organisationnel, autour d'une phase de décristallisation suivie d'une phase de transition menant à une phase de recristallisation (Lewin, 1952). Cette phase de transition correspondrait à une mise en mouvement des acteurs reposant sur un lâcher-prise (E. M. Rogers, 1983). En effet, l'acceptation du changement relèverait d'un lâcher-prise par lequel le système doit accepter de quitter des repères familiers pour en adopter de nouveaux, encore mal connus (Collerette et al., 1997).

Simon (2000) souligne le **caractère insécurisant du processus de transition** qui impliquerait une transformation intérieure du sujet à travers une quête de sens et une construction de son identité (Ntebutse, 2009). Elle appréhende le processus de transition selon trois phases : le départ, la traversée et l'arrivée (Simon, 2000, p. 250). La première phase impliquerait une perte de repères et un engagement vers un inconnu, qui suscite à la fois craintes et espoirs. La seconde phase, est une période de chaos interne : l'individu ne voit pas bien où il va alors qu'il commence à perdre un certain nombre de repères. Il doit alors accepter de lâcher prise, pour pouvoir aller à la rencontre de son potentiel. Ce lâcher-prise est indispensable pour voir la restauration progressive d'un état d'équilibre dans la dernière phase qui se traduit par une mise en sens du changement et une évolution identitaire. Le lâcher-prise permettrait ainsi aux individus de percevoir de nouveaux repères, ce qui rétablirait un niveau de sécurité suffisant pour s'appropriier le changement, comme cela apparaît chez certains enseignants AMI, notamment à travers le développement d'une posture réflexive.

Cette phase de **lâcher-prise** serait donc **particulièrement difficile** car elle impliquerait d'accepter de faire le deuil de pratiques routinisées et d'« accepter l'idée même d'un changement potentiel et sa propre mise en projet » (Paquelin, 2009, p. 106). Il s'opère donc dans « un jeu de tensions/détentes » qui requiert du temps et de l'accompagnement (ibid.). En effet, le lâcher-prise implique un processus projectif et réflexif pour que le sujet accepte d'entrer dans une « zone de délicieuse incertitude » (Brunelle et al., 1988) afin de sortir de pratiques routinisées et de donner du sens au changement. Selon la théorie de la structuration de Giddens, la production des règles et des ressources des systèmes sociaux s'organise dans une dynamique récursive (Paquelin, 2009, p. 43). Cette dynamique implique une **distanciation** et une **réflexivité** des acteurs sur eux-mêmes, et sur les relations (aux autres, au système, à l'environnement) pour une transformation des pratiques (ibid., p. 47). La démarche réflexive doit ainsi permettre un changement de cadre de référence (Boucher & Desgagné, 2001) qui permettrait de « dépasser la lecture actuelle que l'on fait d'une situation pour lui en substituer une autre » (Charlier, 2012, p. 128). Cela nécessiterait l'adoption d'un nouveau système de valeurs et de croyances (Ntebutse, 2009, p. 85). Une transformation des

pratiques exigerait donc, selon nous, un déplacement des référentiels à travers lesquels les acteurs interprètent les situations et agissent.

Les travaux de la clinique de l'activité (Clot, 2008) mettent en exergue la nécessité d'une distanciation pour « faire le deuil » d'un certain nombre de composantes qui participent d'une pratique routinière « sécurisante ». En effet, dans un processus de TP qui suppose un changement de posture, l'enseignant devrait accepter de faire le deuil de son isolement, de son pouvoir magistral, de sa liberté dans la relation pédagogique (Perrenoud, 1997). La distanciation pourrait alors être source de déstabilisation, notamment parce qu'elle impliquerait une prise de conscience des changements à opérer, comme nous avons pu le constater chez les enseignants AMI. Le processus demanderait alors à être suffisamment sécurisé pour soutenir l'engagement des individus malgré ces déstabilisations et permettre un lâcher-prise propice à une mise en sens de la TP. Dans cette perspective, nous envisageons **le DP des enseignants comme participant à cette sécurisation** du processus. Ainsi, le DP qui s'opère chez les enseignants AMI semble faciliter un lâcher-prise, probablement parce qu'il contribuerait à développer un sentiment d'efficacité personnelle et un sentiment de pouvoir agir. Le développement d'une posture réflexive contribuerait à un déplacement des référentiels d'action, qui faciliterait l'acceptation de la transformation. Ce déplacement – qui marquerait l'atteinte d'un point de non-retour à des pratiques antérieures (Paquelin, 2009) – permettrait une plus grande congruence entre la désirabilité, l'acceptabilité et le pouvoir d'agir, participant ainsi à une régulation des tensions, source de sécurisation.

Lorsque le sujet s'engage dans une transformation de ses pratiques, il passe par une phase de transition. Le pendule se situe donc dans cette transition. Le sujet se situerait d'abord dans une phase de « départ » à partir de laquelle il s'engagerait volontairement vers un inconnu. Le fil qui relie le corps du pendule – qui symbolise l'état des pratiques – au point d'ancrage tend donc à s'effacer puisqu'il y aurait une perte de certains repères existants. Le pendule se situe alors dans une zone d'incertitude particulièrement déstabilisante. Parce que le sujet est pris en tension entre désirabilité, acceptabilité et pouvoir d'agir, le corps du pendule oscille entre le monde de l'actuel et celui du potentiel. Un étayage serait donc nécessaire pour réguler ces tensions et contenir ces oscillations. Cet étayage supposerait une distanciation qui permettrait au pendule de se diriger vers une phase de « traversée » particulièrement éprouvante car le sujet perd des repères existants mais ne perçoit pas encore de nouveaux repères.

Le corps du pendule se situe alors dans une phase de désancrage. Il est donc soumis à des oscillations plus importantes en termes d'amplitude et de régularité, entre l'actuel et le potentiel. Le fil qui relie le corps du pendule au point d'ancrage continue alors de disparaître un peu plus. Les tensions à l'intérieur du corps du pendule en seraient donc d'autant plus importantes, ce qui nécessiterait d'intensifier la régulation à travers un étayage renforcé que nous illustrons par un cône dont les spirales sont plus affirmées. Cet étayage, qui s'opère à travers un processus réflexif, conduirait à un déplacement des référentiels d'action qui permettrait au corps du pendule de retrouver une certaine stabilité. Ce processus serait facilité par un DP de l'individu qui s'accompagne de la perception de nouveaux repères. Le pendule serait alors en mesure de pouvoir lâcher prise et de se situer ainsi dans une zone de délicieuse incertitude.

Le pendule retrouverait ensuite progressivement un état d'équilibre dans la phase de « l'arrivée » : le corps du pendule se trouve de nouveau relié à un point d'ancrage mais qui n'est plus le même que celui du départ. Il se situerait alors dans une phase de réancrage qui rétablirait un niveau de stabilité suffisant pour s'approprier le changement. Cela se traduirait par une évolution identitaire du sujet qui marquerait l'atteinte d'un point de non-retour du pendule à l'ancrage précédent, soit à celui des pratiques antérieures du sujet. Le pendule se voit ainsi transformé.

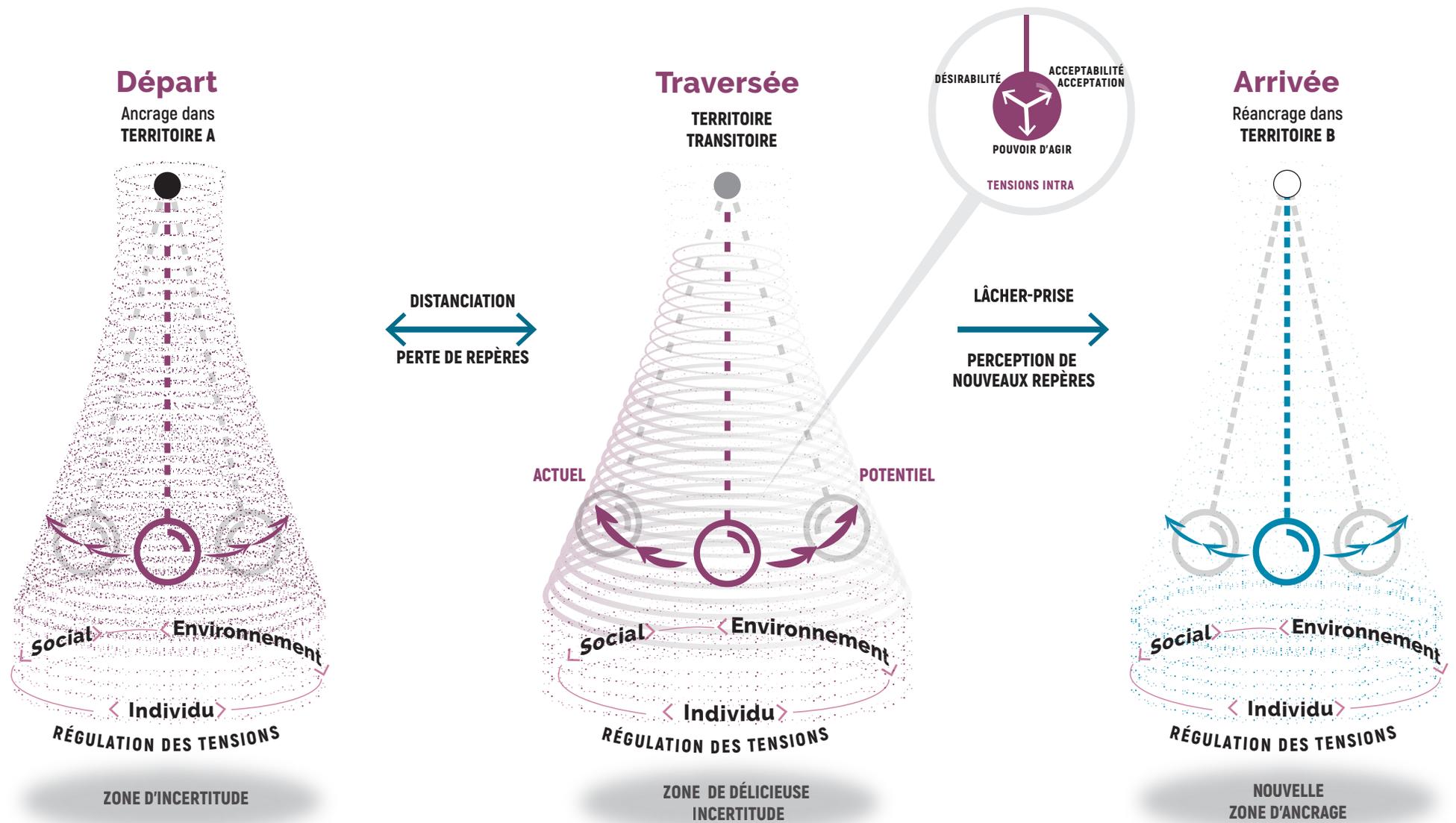


Figure 6 - Sécurisation du processus de transition

2. Un cadre contenant et conteneur pour une mise en sens collective de la transformation pédagogique

Une projection dans des buts visibles, acceptables et accessibles serait un préalable à l'implication dans un changement des pratiques. Il faudrait en outre, pour que les individus puissent s'engager, une acceptation de ce changement qui supposerait un processus de distanciation et de réflexivité. Le développement d'un collectif de travail semble propice à ce processus réflexif qui soutiendrait une agentivité collective. Il constituerait en effet un espace sécurisé qui favoriserait l'édification d'un sens commun et une mise en sens collective de la TP, à travers un processus d'intersubjectivation. Ce processus conduirait à une appropriation collective de la TP et à un DP des individus qui viendrait soutenir une évolution de leur identité professionnelle. Toutefois, une telle convergence des trajectoires supposerait de développer un cadre contenant et conteneur pour une régulation des tensions.

2.1. Une régulation inhérente à une co-construction des pratiques

Nous avons vu que les pratiques enseignantes étaient en constante évolution, dans une dynamique intentionnelle de co-transformation qui s'opère dans l'interaction du sujet et de la situation. L'état des pratiques oscillerait ainsi entre permanence et changement, oscillations qui seraient contenues par des **régulations sociales** (Reynaud, 1988, 2002). Les règles seraient appliquées par les individus à travers une interprétation de celles-ci, pour la réalisation de l'action qui elle-même influe sur le contenu de la règle, dans une dynamique récursive (Paquelin, 2009, p. 48). L'élaboration de règles communes reposerait ainsi sur des **processus de négociations** implicites et explicites. Ce processus de négociations aboutirait dans l'atteinte d'un compromis qui « règle provisoirement l'inégalité du rapport des forces, autour d'une zone de convergences acceptables par les parties en présence » (De Terssac, 2012, p. 13). Les pratiques pédagogiques feraient donc l'objet d'un **processus de régulation** conjointe, entre l'élaboration de règles formelles et informelles, qui assure au sein d'une zone de convergence, le maintien d'un état d'équilibre « acceptable » qui n'est pas nécessairement « confortable ».

Les régulations sociales participeraient ainsi d'une co-construction des pratiques, à travers ce que Clot nomme le « genre professionnel »¹ (2005). Celui-ci contribuerait à une forme de permanence des pratiques au sein d'une communauté professionnelle, sans les enfermer dans des structures statiques. Pour Clot, le genre professionnel est une construction sociale qui incorpore l'expérience passée et à la fois permet un enrichissement continu, par l'ouverture qu'il présente (ibid.), ce qui rappelle le principe de clôture opérationnelle évoqué précédemment. Le passage d'un cours magistral en amphithéâtre à un cours magistral en visioconférence pourrait illustrer cet enrichissement qui s'opère de façon continue du « genre professionnel ». Cette ouverture, lorsqu'elle est permise par l'organisation, permet une réélaboration des règles qui doit être considérée comme un mode permanent de régulation (Caroly & Clot, 2004, p. 50). Ce mode de régulation, qualifié par Clot (2005) de « stylisation du genre », traduit le pouvoir d'agir d'un collectif sur l'organisation officielle du travail. Cette

¹ Le « genre professionnel » désigne des évaluations, qui s'opèrent de façon tacite et qui permettent aux individus d'agir dans une situation de travail sans avoir à conduire un travail réflexif pour cela. Le concept s'appuie sur l'hypothèse de l'existence de « genres sociaux d'activités » qui orienteraient l'action dans un milieu particulier (Clot, 2005, pp. 188-189).

ouverture permet au genre de ne pas sombrer dans la répétition d'une routine, à travers l'introduction de variantes. Le **style** n'est donc pas un écart à la norme mais la **condition d'une transformation potentielle** du genre, en assurant un équilibre dans les formes déjà fixées (ibid.). Le genre professionnel constituerait donc une zone d'ancrage des pratiques – sans doute à la fois symbolique et matérielle (à travers les règles, les lois, les normes, etc.) – qui contribuerait à maintenir une forme de permanence non pas statique mais dynamique, dans une articulation de l'expérience passée et présente. Pour ce qui concerne plus précisément les pratiques enseignantes, elles seraient probablement contenues dans une « forme universitaire »², qui constituerait un modèle d'action collective (Pera, 2018). Cette forme reposerait notamment sur une culture du présentiel, une relation asymétrique enseignant-étudiant, une liberté académique importante, etc. Ce modèle n'enfermerait pas pour autant les enseignants dans un type de pratiques puisqu'il autoriserait des « déviations ».

Il conviendrait sans doute ainsi de considérer ce modèle davantage comme un repère qui participe d'une dynamique réflexive en situation. Diaz-Bone et Thévenot (2010) proposent avec la **théorie des conventions**, d'appréhender l'action dans une conception fondée sur « son inscription dans une situation, de son incertitude et des capacités cognitives et évaluatives des acteurs » (ibid., parag. 3). Ils considèrent alors l'action dans un paradigme de la complexité, à travers le concept de « convention ». Les conventions sont appréhendées comme des « formes culturelles établies collectivement » à partir desquelles les individus interprètent les situations d'action (ibid., parag. 10). Les conventions permettent ainsi aux acteurs, à travers un processus réflexif, d'évaluer les situations d'action et de les coordonner. Dans cette perspective, l'action est moins considérée comme relevant d'automatismes que d'une dimension réflexive qui porte sur l'évaluation par les acteurs de l'utilisation des conventions. De plus, les auteurs appréhendent les conventions dans une dynamique récursive selon laquelle les acteurs créent des conventions dans des situations qui peuvent devenir des conventions partagées au sein de réseaux acteur-objet-concept mais ces conventions participeraient également de la stabilisation de ces réseaux (ibid., parag. 11). Les acteurs peuvent en outre contribuer au changement des conventions. Parce que les organisations et les réseaux constituent des sphères d'interaction en situation, « la régulation réclame de composer avec une pluralité de conventions » (ibid., parag. 13). Cette **régulation s'opère par une diversité d'agencements de coordination des conventions**. Enfin, si les conventions sont des cadres collectifs, elles n'enferment pas les individus dans ces cadres puisqu'elles autorisent des régimes de « convenance » qui permettent des accomplissements individuels (ibid., parag. 15).

La création de nouvelles normes et règles dans les pratiques enseignantes pourrait ainsi être appréhendée non plus comme des « déviations » mais comme étant permise, acceptée dans sa diversité, par ces régimes via les régulations à l'œuvre. Ces régulations participeraient ainsi d'un agencement de coordination inédit, à partir d'un processus réflexif. Les enseignants seraient en effet amenés à modifier un agencement habituel (celui du modèle collectif) à partir des évaluations effectuées en situation, notamment à travers l'observation de leurs publics étudiants. Le constat d'un trop grand échec des étudiants dans leurs apprentissages, ainsi que

² Pera compare la forme universitaire à la forme scolaire qu'il définit, en référence à Maulini et Perrenoud (2005), comme « un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme une réponse possible à un problème ou une démarche pertinente pour réaliser un projet. Une forme sociale devient une institution lorsqu'elle est consacrée par un pouvoir sociétal (...). » (2018, parag. 11).

certaines enseignants le mentionnent, relèverait donc probablement de ces évaluations qui les conduiraient à revoir l'agencement existant.

Le corps du pendule est appréhendé à présent comme un état de pratiques non plus individuel mais collectif, le pendule étant lui-même considéré dans une dimension organisationnelle. Le corps du pendule constituerait ainsi une enveloppe qui contiendrait une diversité de pratiques qui se construisent, s'adaptent et se renouvellent au travers de négociations, dans l'articulation des niveaux micro, méso et macro. Cette enveloppe contenante assurerait donc le maintien d'une forme de permanence des pratiques collectives, qui, à l'intérieur, seraient constamment en mouvement. Ces mouvements susciteraient l'oscillation du corps du pendule entre permanence et changement.

Ces oscillations seraient contenues par les régulations, qui se réalisent dans un agencement divers de coordination de conventions, participant du maintien d'un état d'équilibre entre les règles, les ressources et le sens du système social. Ces régulations – qui articulent l'expérience passée et présente à travers laquelle se construisent les pratiques – participeraient à l'élaboration d'une zone de convergence acceptable. Celle-ci permettrait de contenir le processus de co-construction des pratiques et, par l'ouverture qu'elle propose, permettrait des adaptations et des reconceptions. Les régulations contribueraient donc à une forme de permanence d'un système oscillatoire, qui pourrait elle-même être appréhendée comme une oscillation entre le passé et le présent.

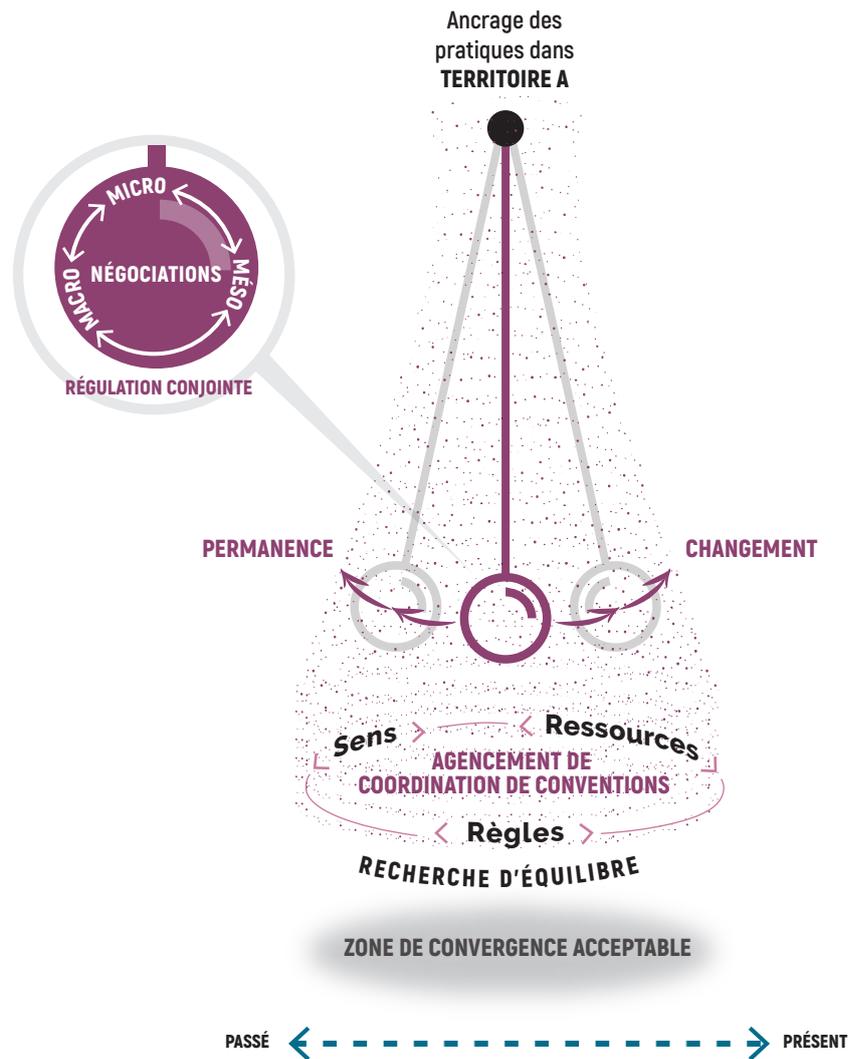


Figure 7 - Processus de régulation de la co-construction des pratiques

2.2. Un processus d'intersubjectivation soutenant une évolution identitaire

Nous avons vu que les régulations participaient d'une évolution d'un état des pratiques à l'intérieur d'une forme de permanence. Ces régulations sociales seraient à considérer dans une dynamique réursive qui contribue à la construction d'identités professionnelles. Les communautés de pratiques (CdP) constitueraient ainsi des lieux propices à une évolution identitaire. À l'instar de Wenger (2010), nous considérons une CdP, comme un système social d'apprentissage, qui s'opère à travers l'engagement, dans un **double processus de construction de sens** : l'engagement qui se traduit par une participation personnelle à toute forme de la vie sociale (activités, discussions, réflexions, etc.) ; l'engagement qui se traduit par toute forme de réification à travers les objets physiques et symboliques que nous produisons (mots, documents, idées, etc.) (ibid., p. 1). Pour que l'apprentissage ait du sens dans des contextes sociaux, la participation et la réification (au sens de transformer en un objet) doivent s'articuler pour négocier et renégocier le sens de notre expérience. L'interaction de ces deux mécanismes crée, au fil du temps, une histoire sociale d'apprentissage – désignée par le terme

de « régimes de compétences » – qui donne naissance à une communauté, dans une **articulation des dimensions individuelle et collective** (ibid., p. 2). Les liens au sein des collectifs d'enseignants AML pré-existants apparaissent ainsi renforcés par le partage de ce régime. Celui-ci comporte un ensemble de critères et d'attentes par lesquels les participants reconnaissent leur appartenance. Toutefois, chaque participant a sa propre expérience de la pratique qui ne reflète pas nécessairement le régime de compétences. Ainsi, l'individu ne s'identifie pas toujours complètement à la communauté, cette identification pouvant être plus ou moins importante.

La **dynamique récursive de production de sens et de construction identitaire** s'opèrerait **à travers un processus d'intersubjectivation** autour d'un objet partagé, que constitue le régime de compétences dans les CdP. Giust-Desprairies (2009) explicite ce processus intersubjectif par la construction d'un scénario imaginaire autour d'un objet d'investissement qui conduirait à une organisation collective des représentations individuelles. Cette construction s'inscrit dans un système de représentations véhiculées par l'institution (ibid., p. 118). La rencontre entre les significations sociales instituées des organisations et les réponses individuelles ferait émerger un « imaginaire collectif » qui organise, à l'insu du groupe, l'ensemble des éléments en une unité significative pour le groupe (ibid.). Cette signification imaginaire centrale vient créer un lien déterminant pour le fonctionnement du groupe. En effet, en tant que système permettant une co-construction, il permet de concilier, au sein d'un espace protégé, les singularités individuelles au service de réalisations collectives (ibid.). Il sous-tendrait donc les projets et les pratiques professionnelles. Cette production interne au groupe émergerait de contraintes externes auxquelles le groupe cherche à répondre. Le traitement de la situation problématique conduirait ainsi le groupe à créer un rapport avec la réalité qui est une réponse active à cette problématique (ibid., p. 120). L'imaginaire collectif est défini comme un système d'interprétations permettant de produire un sens partagé. Et en même temps que le groupe donne du sens à la réalité, il se signifie lui-même, conduisant à une construction identitaire groupale qui participe d'une sécurisation au sein du collectif.

Ce qui aurait conduit les enseignants AML à s'impliquer dans un projet de TP collectif serait une perception partagée qu'une amélioration était à apporter à leurs formations respectives, notamment pour réduire les difficultés d'apprentissage rencontrées par un grand nombre d'étudiants. Ils se seraient retrouvés au départ autour d'un objet d'investissement que représentait l'amélioration de la formation, objet qui a évolué progressivement vers le développement de l'APC pour répondre à des attentes institutionnelles, ce qui, nous l'avons vu, a pu susciter des tensions. Des interactions visant une mise en sens de cet objet, émanerait une **convergence des trajectoires vers le développement d'une posture réflexive**. Le processus intersubjectif conduirait ainsi à une évolution de leur identité professionnelle qui peut être appréhendée comme cette unité significative qui lie le collectif, tout en autorisant une diversité dans l'évolution de leurs pratiques. Cela conduirait le collectif au développement d'un pouvoir d'agir qui participerait d'une sécurisation du processus, leur permettant d'accepter le lâcher-prise nécessaire au changement. Cependant, alors que le collectif se trouve plus uni autour d'une acceptation du passage d'une adaptation à une transformation, un écart se creuserait avec le reste de l'institution qui lui ne dépasserait pas le stade de l'adaptation, ce qui pourrait également être source de tension.

Pour favoriser un processus intersubjectif, le développement d'un travail collectif ne serait pas suffisant, il devrait être couplé au **développement d'un collectif de travail** (Caroly & Clot,

2004). Le travail collectif doit permettre de réguler la production et l'efficacité, « par la mise en commun des connaissances et le développement de modes d'organisation de l'action » (ibid., p. 47). D'autre part, le collectif de travail caractérise l'élaboration du genre professionnel, qui repose sur une réélaboration des règles, comme un mode permanent de régulation (ibid.). La stylisation du genre traduit ainsi le pouvoir d'agir d'un collectif sur l'organisation officielle du travail. Dans ce travail d'organisation, le collectif transcende les expériences individuelles, la réélaboration des règles prenant forme dans une activité collective qui peut être appréhendée comme un « diapason collectif pour l'activité personnelle » (Miossec & Clot, 2015, p. 152). Chaque individu est ensuite invité à composer librement pour enrichir ce collectif. Il constituerait alors davantage une « contenance à développer » et plus uniquement « une "appartenance" à adopter » (ibid.). Le collectif de travail favoriserait donc le développement d'un pouvoir d'agir collectif qui, selon nous, serait propice à un lâcher-prise lui aussi collectif. Ce lâcher-prise nécessiterait en effet, selon le concept de « presencing » de Scharmer (2012), d'opérer non plus à partir du Soi mais à partir du Nous, pour s'ouvrir à une meilleure perspective future de Soi. Scharmer (2012) considère ce **lâcher-prise collectif** comme un seuil qui permet au groupe d'agir à partir d'un potentiel qu'il sent vouloir advenir³ (ibid., p. 1). Ce n'est qu'à travers ce lâcher-prise, que le groupe est disposé à « laisser venir », c'est-à-dire à déterminer ce dont il a réellement besoin (ibid., p. 7). Dans la perspective d'une transformation des pratiques, ce lâcher-prise collectif constituerait probablement un préalable à une évolution identitaire collective.

Si le processus d'intersubjectivation participe d'une évolution identitaire collective, cette identité ne peut être appréhendée comme une unité. En effet, Wenger (2010) précise, avec le concept de « paysages de pratiques », que les identifications seraient multiples. Selon lui, le monde humain peut être considéré comme un **paysage de pratiques complexe**, dans lequel les individus naviguent d'une « mini-culture » à une autre (ibid., p. 4). Notre identité est alors considérée comme un système, puisque nos identités viennent refléter le paysage dans lequel nous vivons et l'expérience que nous en faisons. Dans cette perspective, Wenger définit l'identité comme une trajectoire qui combine le passé et le futur ; comme le centre d'une appartenance multiple qui reflète les divers lieux d'identification qui la constituent ; et comme étant multi-niveaux (celui d'un groupe, d'une institution, d'un pays, etc.) (ibid., p. 6). Dans cette perspective, nous considérons l'institution d'ES comme étant composée de multiples espaces-temps sociaux, qui constitueraient des « microcultures »⁴ (Roxà, 2014). L'identité professionnelle des enseignants serait donc plurielle puisqu'elle se construirait à travers les mouvements qui s'opèreraient entre ces différents espaces-temps sociaux, notamment entre ceux dédiés à l'enseignement (cours, équipes pédagogiques, conseils de perfectionnement, etc.) et ceux dédiés à la recherche (laboratoires, conseils scientifiques, équipes de recherche, etc.). Ces mouvements pourraient constituer l'expression de l'oscillation de l'état des pratiques. L'enjeu, pour une transformation durable des pratiques dans l'institution, serait alors probablement de développer une « macroculture » autour de la TP qui transcenderait les multiples microcultures existantes, en même temps qu'elle se nourrirait d'elles.

³ Scharmer (2012) définit ce seuil comme une conscience collective qui émerge en tant qu'entité singulière (tel que cela peut apparaître dans les sports collectifs) : chaque individu au sein du groupe serait amené à ne plus penser à travers son ego, son Soi, mais à travers le Nous.

⁴ Pour Roxà, ces microcultures constitueraient le niveau méso des institutions d'ES. Il s'agit de cultures qui se développent au sein de groupes d'enseignants et qui influenceraient leurs pratiques et leur identité professionnelle, à travers la construction de normes partagées (2014, p. 18).

Nous considérons que le pendule ne peut être appréhendé indépendamment de la CdP dans laquelle s'inscrit la co-construction des pratiques. Le corps du pendule contiendrait les déplacements entre les multiples espaces-temps sociaux dans lesquels seraient situées les pratiques, et qui participeraient d'identifications professionnelles multiples. En effet, à travers la co-construction de régimes de compétences, des liens se créent et se renforcent dans un processus d'intersubjectivation autour d'un objet partagé que constituerait la transformation des pratiques. Ainsi, la co-construction des pratiques participe d'une construction identitaire collective, dans une dynamique récursive.

Les régulations qui contiennent les oscillations du pendule, suscitées par les mouvements entre les différents espaces-temps sociaux, émaneraient d'une double construction de sens, au sein de la CdP, par les mécanismes de participation et de réification. La CdP, qui articule ainsi les dimensions individuelles et collectives, constitue une enveloppe de régulation, participant du maintien d'un état d'équilibre entre les règles, les ressources et le sens du système social. La transformation des pratiques se réaliserait donc à l'intérieur de cette zone de régulation qui oscille entre le passé et le futur.

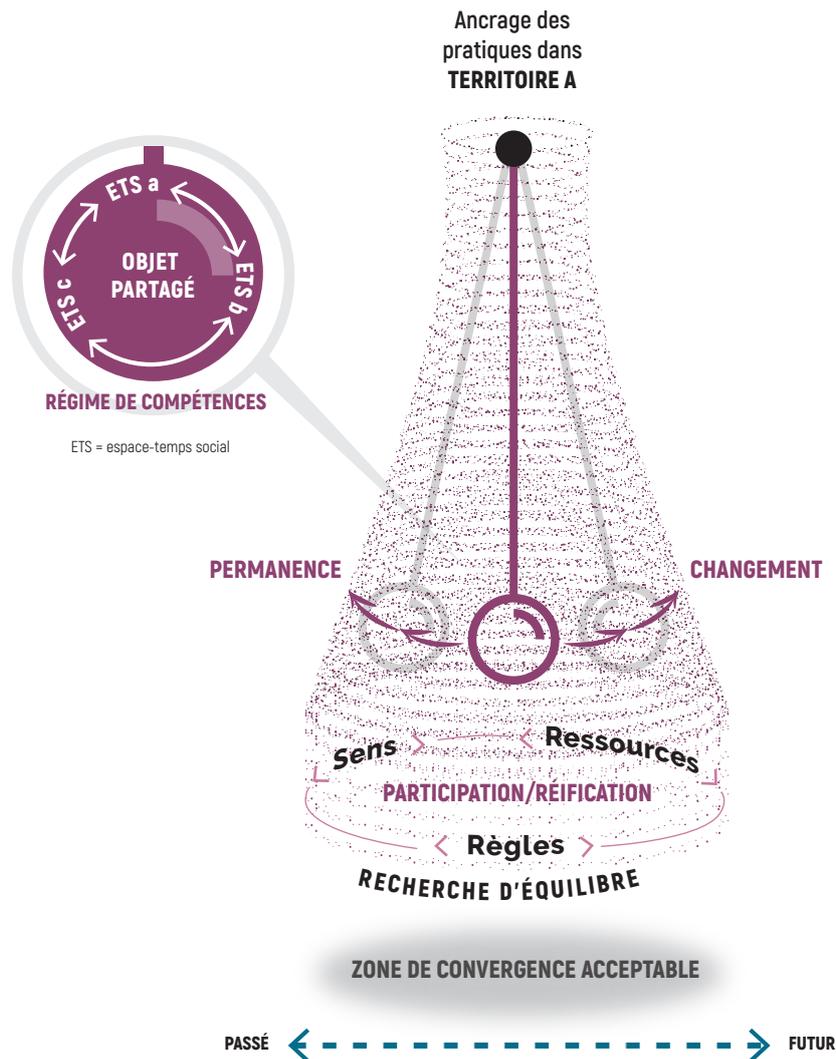


Figure 8 - Processus d'intersubjectivité au sein d'une communauté de pratiques

2.3. Une régulation pour une convergence des trajectoires vers un autre territoire de pratiques

Nous avons vu qu'un état de pratiques était à la fois ancré et non figé. En référence au principe de « régionalisation » de l'action de Giddens, nous pouvons appréhender l'état de pratiques comme étant organisé par un **process de zonage de l'espace-temps**, d'ordre physique ou symbolique (Paquelin, 2009, p. 48). Les habitus s'inscriraient ainsi dans un territoire d'action routinier qui, nous l'avons mentionné, s'organise, pour ce qui concerne l'ES, notamment entre les structures dédiées à la recherche et les règles qui la régissent d'une part, et celles dédiées à l'enseignement d'autre part (ibid.). Les individus agissent donc en fonction de règles et de ressources qui sont différentes, selon la zone dans laquelle se situe leur action. Les pratiques diffèreraient d'un espace-temps social à un autre, ce qui expliquerait que la migration de celles-ci ne se fasse pas naturellement d'une région à une autre (ibid.). Par exemple, ce ne serait

pas parce que les EC auraient l'habitude de travailler en équipe dans leur activité de recherche, qu'ils accepteraient facilement de travailler en équipe dans leur activité d'enseignement.

La transformation des pratiques impliquerait ainsi un processus de réflexivité pour mobiliser des espaces-temps sociaux d'analyse et de distanciation (Paquelin, 2009, p. 49). Il s'agirait d'un **processus de délocalisation-relocalisation** de l'acte pédagogique, au cours duquel les règles et les ressources seraient redéfinies (ibid.). Cette reconfiguration s'organiserait au sein d'une « zone d'opérationnalisation des modes pédagogiques » (ibid., p. 127). Celle-ci correspondrait à l'acceptabilité des modèles qu'elle organise, les autres modèles venant en tension avec cette acceptabilité. Il s'agirait ainsi d'une « zone d'efficience d'une famille de pratiques régies par des règles, lois et compétences spécifiques et proximales » (ibid.). L'introduction de nouvelles pratiques nécessiterait d'autres formes organisationnelles et donc une reconfiguration de la zone d'opérationnalisation pour permettre « le déplacement d'un espace de sécurisation ontologique à un autre » (ibid.). Ainsi, si nous prenons l'exemple de l'introduction de l'approche par compétences dans un établissement d'ES, ce mode pédagogique pourrait entrer dans la zone d'opérationnalisation si cette approche ne venait pas en tension avec ce que les acteurs (enseignants et étudiants en particulier) peuvent accepter. Or cette approche impliquerait notamment une organisation décloisonnée de la formation, qui pourrait venir en tension avec les formes organisationnelles existantes. Une reconfiguration de la zone d'opérationnalisation (à travers la construction de nouvelles règles et normes) serait alors requise pour que cette nouvelle forme d'organisation soit acceptable.

Une telle reconfiguration des espaces-temps sociaux de l'action nécessiterait la **création d'inter-mondes** pour permettre une reconfiguration collective de schèmes d'action, à travers un processus réflexif (Paquelin et al., 2006). En effet, un inter-monde serait nécessaire à la rencontre entre le monde actuel et celui à venir¹. Cette rencontre se réaliserait via des opérations de traduction qui permettraient de co-construire le sens de la situation. L'inter-monde désignerait donc à la fois un produit et un **lieu de co-construction** qui se réalise pour et dans l'action, au cours d'un processus d'appropriation par lequel « les acteurs transforment les potentialités en possibilités, ou ne les transforment pas » (ibid., p. 386). Ce potentiel serait transformé en un ensemble de possibles dans une dynamique de déterritorialisation/reterritorialisation, processus d'actualisation dans un espace-temps social recombinaisonnel qui suscite une mise en mouvement du collectif. La transformation des pratiques sociales reposerait donc sur l'existence d'un lieu et d'une dynamique que sont le territoire (« nouvelles territorialités, reconnues et légitimées par le collectif ») et la territorialisation (la reconfiguration de ces territoires) (ibid.). Le collectif de travail AMI pourrait, selon nos analyses, constituer ce territoire et cette dynamique de reconfiguration des pratiques enseignantes.

La construction d'un inter-monde suppose pour les acteurs, de sortir de leur territoire d'action routinier, pour une reconfiguration collective de l'action (Paquelin et al., 2006, p. 386). Il faut alors accepter de lâcher prise quant à ses propres pratiques pour pouvoir construire un objet commun. Cela impliquerait donc de déplacer le lieu de socialisation de l'action, qui ferait l'objet de négociations et de régulations. Cette phase de lâcher-prise, au cours de laquelle les pratiques actuelles sont remises en cause, s'apparente, en référence à Bolle de Bal, à une

¹ L'inter-monde désigne ce lieu, physique et imaginaire, de construction médiatrice et médiatisée qui permet de rapprocher les territoires de l'action imaginés par les acteurs et les territoires de l'action tels qu'ils sont vécus (Paquelin et al., 2006, p. 389).

« phase de déliance » (ibid., p. 388). Il s'agit de comprendre ce qui fait frontière pour permettre la « construction d'une nouvelle reliance, une nouvelle mise en liens, mais aussi en sens » (ibid.). Cette phase d'insécurité pour les acteurs, qui doivent accepter une perte de repères, demande à être contenue pour permettre la transition d'un territoire à un autre. En effet, nous avons pu constater le caractère déstabilisant de cette phase pour les enseignants AMI, confrontés à la difficulté de ne pouvoir faire leur cet objet, au départ étranger, de l'APC. Il conviendrait ainsi de se situer « à la fois dans un espace-temps social "protégé" et dans une zone "proximale" et "proxémique" » (ibid., p. 391). L'inter-monde doit donc permettre de légitimer la réflexion sur l'objet de la transformation, de réaliser le changement de façon progressive et d'apporter un étayage auprès des individus et des collectifs. Cet étayage aurait été apporté, dans le contexte des collectifs AMI, par l'accompagnement pédagogique ainsi que semble le montrer l'analyse des entretiens. Cet accompagnement aurait notamment contribué à réguler les tensions qui pouvaient émaner de la diversité des interprétations autour de cet objet commun. En outre, les liens affinitaires pré-existants au sein des collectifs aurait participé à l'établissement d'un climat de confiance apportant un degré de sécurité ontologique suffisant.

L'étayage nécessiterait **un cadre contenant et conteneur² pour une actualisation collective des possibles** (Paquelin, 2009, p. 238). En effet, la construction des pratiques impliquerait une trajectoire « parfois chaotique, faite de constructions, déconstructions, et de reconstructions qui interpellent l'identité du sujet » (ibid., p. 79). Cette trajectoire devrait donc être suffisamment contenue pour permettre au système de se déplacer d'un territoire de pratiques à un autre. Nous pouvons considérer qu'un projet de TP comporterait une dimension contraignante car il chercherait à favoriser une convergence des trajectoires. Il comporterait aussi une dimension habilitante car il contribuerait à la potentialisation d'une situation en donnant à voir aux acteurs un champ de possibles, et solliciterait ces acteurs pour exploiter ce potentiel. Cela suppose une capacité des acteurs à créer des liens entre des éléments issus de leur pratique habituelle et des éléments proposés dans le projet de TP. Paquelin émet l'hypothèse que le processus d'actualisation serait contenu « dans une zone proximale d'actualisation (ZPA), zone délimitée par l'acceptabilité négociée ou non [...] entre les différentes catégories d'acteurs de l'actualisation » (ibid., p. 192). En dehors de cette zone, toute adaptation ou transformation proposée ne serait pas considérée comme une composante du projet institutionnel, ce qui en souligne la dimension contraignante. La **ZPA** assurerait ainsi une fonction de contenance d'un double déplacement (celui des référentiels d'action et celui du point d'ancrage) à travers cette double dimension habilitante et contraignante.

Les adaptations ou transformations s'opèrent à partir de ce que le sujet maîtrise. La construction se réalise ainsi dans une dynamique interactionniste entre l'expérience passée et présente du sujet et entre le sujet et son environnement. L'appropriation se développerait donc dans l'interaction de zones proximales, et ainsi que nous l'avons mentionné, dans un espace-temps social donné. La dimension proximale serait apportée par les degrés d'ouverture que présente le projet de TP, définissant une zone d'acceptation. La ZPA constituerait ainsi un espace défini par cette **zone d'acceptation** d'un côté et la **zone**

² Selon Kaës, la contenance assure la fonction de conteneur « lorsque s'engage un processus de transformation des contenus par la capacité de contenance » (2012, p. 655). Cette fonction consiste en « la transformation des représentations d'objets et des affects en représentation de mots (ibid.). Cette fonction ne pourrait se réaliser que dans l'intersubjectivité puisqu'elle s'instaurerait dans le lien qui permet d'articuler la contenance et la transformation.

d'acceptabilité des acteurs de l'autre. La ZPA serait alors une enveloppe contenante qui est reconfigurée au gré de l'évolution de ce que Paquelin (2009) nomme les « noyaux actanciel » des acteurs. Le noyau actanciel serait constitué de plusieurs dimensions dont l'interprétation déterminerait l'actualisation ou non des composantes d'un dispositif. Parce que l'appropriation serait un processus social fondé sur une intersubjectivation propice à une mise en sens collective d'un objet partagé, le noyau actanciel peut être appréhendé ici dans sa dimension collective. En effet, les noyaux actanciel se construiraient et évolueraient dans les interactions sociales autour de l'objet commun (ibid., p. 247). Cette construction intersubjectivée, que Paquelin qualifie de « méta-noyau actanciel », participerait du processus d'appropriation car elle organiserait une **convergence des trajectoires vers une évolution identitaire collective**. Ce méta-noyau transcenderait les noyaux actanciel des acteurs sans les inhiber. Il émergerait de la création de liens de confiance entre les acteurs qui les conduiraient à accepter de s'engager dans des buts collectifs quels que soient leurs buts individuels, permettant la reconfiguration d'un nouvel espace-temps social de la transformation. Ce méta-noyau participerait ainsi selon nous d'une régulation des tensions entre une désirabilité, une acceptabilité et un pouvoir d'agir collectifs. Cette régulation permettrait de faire évoluer la ZPA et d'assurer le maintien d'une trajectoire collective pour une mise en sens de la TP.

Nous proposons de déplacer le pendule dans un inter-monde qui se situe entre le monde actuel et celui à venir. Il illustre à la fois le processus et le territoire de co-construction des pratiques enseignantes toujours symbolisées par le corps du pendule. Celui-ci est constitué des noyaux actanciel aux niveaux micro, méso et macro, à travers lesquels se négocient l'acceptabilité et l'acceptation de la TP. De ces négociations émane un processus d'intersubjectivation autour de l'objet commun qui va permettre une mise en sens collective.

La transformation des potentialités en possibilités d'action serait rendue possible par une régulation des tensions entre une désirabilité, une acceptabilité et un pouvoir d'agir collectifs. Cette régulation serait notamment assurée par une zone proximale d'actualisation qui contient les mouvements du processus d'actualisation. À travers sa dimension duale habilitante et contraignante, cette ZPA favoriserait une convergence des trajectoires pour permettre le déplacement du pendule d'un territoire de pratiques à un autre. Ce déplacement impliquerait une évolution des noyaux actanciel pour une transformation des schèmes d'action collectifs, modifiant ainsi la ZPA de manière à assurer ce déplacement du pendule. Ce processus d'actualisation collective de la TP, traversé de tensions, oscillerait lui-même entre le potentiel relatif au monde actuel et le possible relatif au monde à venir.

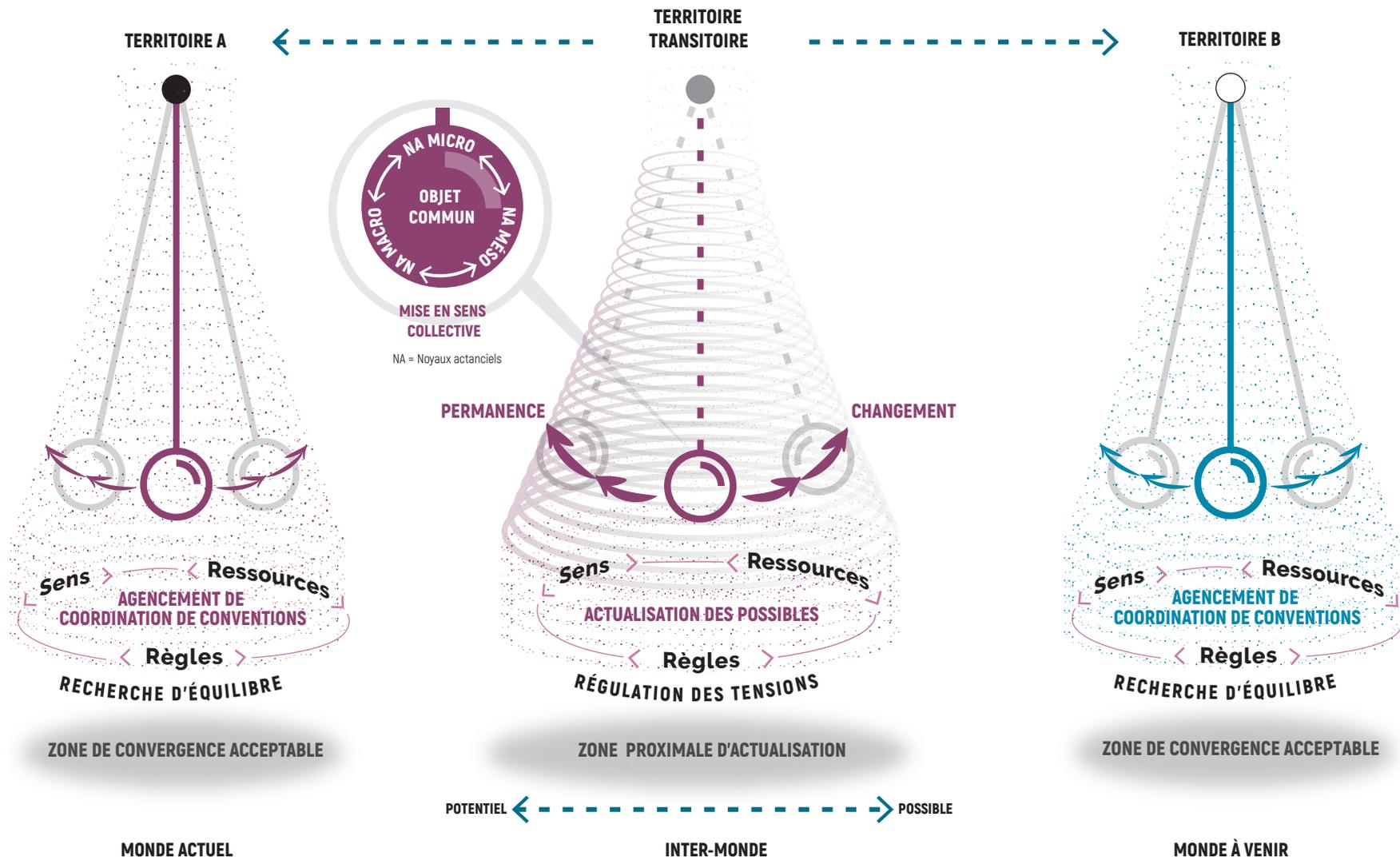


Figure 9 - Processus de régulation de la transformation des pratiques

3. Une régulation des tensions pour une dynamique autopoïétique de la transformation pédagogique

Notre première hypothèse porte sur les conditions d'implication dans la TP et nos résultats mettent en exergue l'importance d'une projection et d'une réflexivité pour engager une agentivité individuelle. Notre seconde hypothèse porte davantage sur les conditions de l'engagement dans une transformation des pratiques et nos résultats soulignent ici l'importance d'un cadre contenant et conteneur propice à une agentivité collective, qui favoriserait l'appropriation de la TP et viendrait soutenir une évolution de l'identité professionnelle des enseignants.

Les analyses effectuées pour traiter ces deux hypothèses de départ nous ont conduite à considérer le processus de TP dans une agentivité organisationnelle, pour une institutionnalisation de cette transformation. Dans cette perspective, nous considérons que les trois niveaux de l'organisation (micro, méso et macro) doivent s'articuler pour une dynamique autopoïétique de la TP.

3.1. Le développement d'une dynamique écosystémique de la transformation pédagogique

Dans la perspective d'une transformation systémique, l'appropriation individuelle et collective de nouvelles pratiques est un préalable qui n'apparaît pas suffisant : une institutionnalisation du processus serait nécessaire¹ (Alter, 2010). La transformation attendue devrait donc être soutenue, reconnue et légitimée par l'institution et l'ensemble des acteurs. Cette légitimation suppose des **investissements de forme** (Thévenot, 1986) qui vont se traduire par la formalisation de nouvelles normes qui doivent progressivement être intégrées dans l'organisation, apportant ainsi un certain niveau de stabilité. Dans le cadre d'une TP devant se développer au sein d'un établissement d'ES, c'est donc l'ensemble de l'institution qui doit se mettre en mouvement, dans une « dynamique autopoïétique » qui suppose que l'ensemble des composantes de l'organisation bougent en interaction les unes avec les autres, dans un processus spiralaire agissant pour la permanence du système (Paquelin, 2009, pp. 56-57). Cela signifie que les niveaux micro, méso et macro qui la composent s'inscrivent dans une certaine convergence pour assurer un état minimal d'équilibre.

À l'instar d'Arnoud, nous appréhendons l'organisation comme « une structure organisationnelle et un système composé de personnes en interaction » (2013, p. 21). Cette structure ne s'inscrirait pas dans un déterminisme mais serait constamment en construction, à travers les pratiques des acteurs et leurs interactions (Arnoud & Falzon, 2013). En référence à l'approche de la « dualité du structurel » de Giddens, les auteurs considèrent que les règles et les ressources utilisées dans la production et la reproduction des actions se transforment à travers une négociation entre les acteurs (interactions qui portent sur le sens, sur les ressources et sur les règles) et permettent en même temps de reproduire un système social (les routines étant considérées comme une forme prédominante d'activité sociale). La « structuration » s'opèrerait donc dans une dynamique récursive entre la « structure » et l'« action », dans ces interactions sociales. Loin de restreindre la liberté d'action des agents, le

¹ Selon Alter, l'institutionnalisation d'une innovation suppose une intervention effective des directions qui consiste à intégrer « à un moment donné du processus, les pratiques innovatrices dans des règles d'organisation » (2010, p. 76). Elles prennent alors un caractère obligatoire et général.

structurel, à travers son caractère contraignant, participerait donc d'une liberté d'action qui offrirait des marges d'autonomie. Ces marges permettraient des tentatives d'adaptation et de reconception qui participeraient du maintien de l'organisation (ibid.), ainsi que cela émerge de nos analyses.

L'équilibre organisationnel reposerait ainsi sur des échanges permanents entre ces deux dimensions de l'organisation, c'est-à-dire **dans l'articulation de l'organisation du travail** (contrôle et prescription) **et du travail d'organisation** (recherche de compromis entre les régulations de contrôle et les régulations autonomes). Selon cette approche dynamique, l'organisation et l'action seraient interdépendantes (Arnoud & Perez Toralla, 2017). Il serait alors pertinent d'appréhender l'organisation comme un « processus de structuration qui allie sens (meaning) et cadre (framework) » (ibid., p. 6). Dans cette perspective, les acteurs donnent du sens à la structure et les régulations sont en adéquation avec le fonctionnement organisationnel ou participent de sa transformation. Le développement de l'individu, le développement des collectifs et le développement de l'organisation sont alors considérés comme profondément liés : « L'opérateur comme les collectifs se construisent dans l'interaction avec l'organisation et dans l'action sur celle-ci, tant pour la comprendre que pour la transformer » (ibid.). La **co-construction des pratiques** serait ainsi **interdépendante de la structure organisationnelle**. Nous appréhendons donc l'institution d'ES à la fois comme le produit et le processus de structuration qui s'opère dans les interactions sociales et dans l'articulation des trois niveaux susmentionnés.

Nous pouvons alors supposer que la reconfiguration des règles et des normes d'action reposerait sur un processus de co-construction, à travers ces interactions. Selon Latour et Callon, l'innovation peut en effet être considérée comme un processus de traduction entre les acteurs qui co-construisent, à travers l'instauration de réseaux, une sorte de « bien commun provisoire » (Cros, 1997, p. 135). L'appropriation se construirait donc dans **l'établissement de liens sociaux**. Le développement de ces liens devrait ainsi être pensé dans une relation acteurs-système (Crozier & Friedberg, 1981) articulant les niveaux micro, méso et macro, pour la co-construction d'un sens partagé autour de la TP. Or le développement d'un lien social pourrait représenter un défi dans les institutions d'ES, caractérisées par un niveau de faible « interdépendance fonctionnelle » qui prédomine et qui est entretenu par les enseignants eux-mêmes (Musselin, 1990, p. 444). La vision d'une communauté enseignante divisée et individualiste qui émerge de nos analyses témoignerait de ce manque de liens. Un changement des « identités au travail »² (Sainsaulieu, 1987) serait donc nécessaire pour favoriser le développement de ces liens.

Le développement d'une **organisation apprenante** (Senge, 1997) pourrait être propice à la création de ces liens et ainsi à la co-construction de nouvelles normes et règles. En effet, conduire les acteurs à réviser les règles d'action et les normes actuelles et à en élaborer de nouvelles implique leur engagement dans une dynamique réflexive fondée sur le concept d'apprentissage organisationnel en double boucle, tel que proposé par Argyris et Schön (1974). Le simple apprentissage des individus qui composent l'organisation ne suffit pas ; elle doit elle-même avoir une intention de professionnalisation (Wittorski, 2008, p. 23). Elle doit

² Sainsaulieu interprète les identités professionnelles comme des effets culturels de l'organisation, puisqu'elles s'ancrent dans les représentations et les pratiques d'organisations sociales (Pillonel & Rouiller, 2007).

donc être à même d'encourager des alliances dans une perspective d'apprentissage et de développement continu.

Fernagu Oudet (2012) souligne toutefois que la démarche d'organisation apprenante ne pourrait être inscrite sur l'ensemble du cycle de vie d'une organisation, et qu'elle se limite à des moments clés de son développement. En outre, l'organisation apprenante serait fondée sur l'idée d'individus mus par un désir d'apprendre et appréhendés comme une entité collective, dans la mise à disposition des ressources. Or l'auteure considère que « les apprentissages sont singuliers et contingents, ils varient d'une personne à l'autre, d'un contexte à l'autre » (ibid., p. 203). Une ressource ne peut en effet être valable pour l'ensemble des individus puisqu'elle n'est perçue comme telle que selon le sens et l'intérêt qu'ils portent à cette ressource (Fernagu Oudet, 2018, p. 208). La diversité des perceptions du SUP dans l'institution étudiée ici³ témoignerait de la singularité de la perception des ressources à disposition. Si les organisations apprenantes semblent être un leurre, elles offrent en revanche aux individus et aux collectifs de nombreuses opportunités d'apprentissage, formelles et informelles (Fernagu Oudet, 2012, p. 203). **L'approche par les capacités**⁴, développée par Amartya Sen, est alors pertinente pour interroger la possibilité réelle de transformer ces opportunités en apprentissages, à travers « une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les individus et sur les opportunités dont ils disposent pour agir » (ibid., p. 204). La capacité repose sur un processus de conversion d'un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) en opportunités d'agir. Cela supposerait notamment que les ressources soient visibles et accessibles aux acteurs et qu'elles puissent se combiner adéquatement. Les ressources internes devraient ainsi sans doute être conscientisées par les sujets, mais également reconnues et légitimées par l'institution et les collectifs.

Si la capacité d'agir dépend du caractère capacitant de l'environnement, et non uniquement de qualités individuelles, il convient de s'interroger sur les conditions qui pourraient permettre de **développer le caractère capacitant des organisations** (Véro & Zimmermann, 2018). Véro et Zimmermann considèrent ainsi utile, d'un point de vue heuristique, de passer de la notion d'environnement capacitant à celle d'organisation capacitante (ibid., p. 141). Considérer la question de la capacité d'agir sous l'angle de l'organisation amènerait en effet à adopter

une approche multi-niveaux qui articule différentes échelles d'analyse à l'intérieur de l'organisation, mais aussi à l'extérieur – en tenant compte des cadres institutionnels qui fixent un cadre normatif à l'agir, aussi bien que des biographies individuelles dont les traits contribuent aussi à forger les espaces de possibles. (Ibid., p. 143)

Dans la perspective d'inscrire la TP dans une dynamique systémique et durable, la question du développement du caractère capacitant des institutions d'ES nous semble indispensable, notamment parce que cela interroge leur capacité à anticiper une institutionnalisation du processus en vue d'atteindre un point de non-retour⁵. L'enjeu d'une organisation capacitante

³ Certains enseignants estiment que le SUP ne s'adresse qu'aux personnes déjà « initiées », d'autres le perçoivent uniquement sur les aspects numériques, alors que d'autres encore le considèrent indispensable pour accompagner le développement d'une démarche réflexive.

⁴ Sen distingue les capacités qui « relèvent d'un savoir-faire quelque chose », des capacités qui renvoient à l'idée d'« être en mesure de faire quelque chose », c'est-à-dire d'un « pouvoir faire » (Fernagu Oudet, 2012, p. 204) qui rejoint la notion d'*empowerment*.

⁵ Nous proposons en annexe une grille d'analyse diagnostique élaborée dans le cadre d'un atelier que nous avons conçu et animé pour les journées d'études de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire France 2020. Cette grille est le fruit des échanges et des réflexions partagés entre les participants à l'atelier.

serait ainsi de permettre aux acteurs d'être de véritables acteurs du changement, à tous les niveaux de l'organisation, afin de développer une dynamique de co-responsabilité d'une co-élaboration de la TP.

Véro et Zimmermann proposent de concevoir l'organisation capacitante autour de cinq traits distinctifs : « le pluralisme, la participation, le développement, la justice et la responsabilité » (2018, p. 144). Une organisation pluraliste prend en considération la diversité des points de vue, tant en termes de finalités associées au travail (qui ne se limitent pas à des finalités de rentabilité mais qui concernent aussi l'épanouissement) que de moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces finalités. Une organisation participative offre des espaces d'information, d'échanges et de débats sur ces finalités et moyens à mettre en œuvre. Une organisation développante présente des opportunités de développement professionnel qui intègre le développement personnel, et donne la possibilité de convertir ces opportunités en réalisations de valeurs pour l'organisation et pour chaque individu. Une organisation juste vise « un égal accès aux ressources, aux opportunités et aux espaces de délibération » (ibid., p. 145), et ce quels que soient le statut et les propriétés sociales de la personne. Enfin, une organisation responsable intègre une dimension sociale de la responsabilité. Cela implique une responsabilité de l'organisation en termes de développement de la capacité d'agir des individus, qui suppose des pratiques de management responsables centrées sur le développement professionnel et personnel des individus. L'organisation capacitante, telle qu'elle est appréhendée ici, constitue donc « un idéal normatif dont l'ensemble des traits ne se trouve jamais pleinement réalisé » (ibid., p. 146). Elle constituerait sans doute un défi dans les institutions d'ES. En effet, dans quelle mesure l'instauration de rapports plus horizontaux entre les acteurs serait-elle acceptable dans une organisation fondée sur ce qui pourrait s'apparenter à « une structure en castes » (Dejean, 2006, p. 77) ? Comment alors amener les institutions d'ES à tendre vers cet idéal ? Les gouvernances évoluent-elles suffisamment dans des environnements capacitants pour pouvoir elles-mêmes accepter un tel changement de paradigme ?

3.2. Une nécessaire régulation des tensions pour une articulation des trois niveaux de l'organisation

Les tensions seraient constitutives de l'équilibre des systèmes car elles participeraient au maintien d'une forme de permanence. Or tout système chercherait à les supprimer. Pour saisir l'importance d'une régulation et le caractère indispensable de ces tensions, nous pouvons nous intéresser au processus de construction identitaire. Marc (2005) considère ce processus comme un processus dynamique et relationnel qui doit permettre de préserver **une cohérence identitaire** au sein d'une structure complexe. Selon l'auteur, l'identité est inscrite « dans une dialectique de la multiplicité et de l'unité (toujours visée et toujours hors d'atteinte), lieu de tension entre l'individuel et le collectif, l'interne et l'externe, l'idéal et la réalité, le passé et le futur » (ibid., p. 136). Elle porte ainsi en elle un caractère idéologique dans cette **recherche d'unité** qui est supposée mettre fin aux divisions, aux contradictions et aux incertitudes (ibid., p. 53). Le sujet cherche, paradoxalement, à « maintenir une cohésion et une conciliation entre des mouvements contradictoires : identité et altérité, assimilation et différenciation, unicité et pluralité, corps et conscience, permanence et changement... » (ibid., p. 68). Or le **caractère dynamique de l'identité** est fondé sur ces mouvements entre des pôles de contradiction qui participent ainsi de sa « fonction homéostatique » (ibid.).

L'identité peut donc être considérée comme « un processus régulateur assurant l'homéostasie du sentiment de soi : l'unité et l'intégration faisant contrepoids à la diversité, la constance à la variabilité et la recherche de cohésion à la conflictualité » (Marc, 2005, p. 70). Cette affirmation de l'identité de soi tendrait à masquer cette diversité. En référence à Malrieu, l'identité résulterait d'une « dialectique de conversion/conservation » (ibid., p. 71). Reflet de son expérience passée, des ajustements et des changements sont opérés en fonction des engagements présents et des projets à venir. En outre, l'identité serait à considérer comme un processus évolutif. Marc propose ainsi de parler de « continuité dans le changement » plutôt que de « permanence » (2005, p. 70). Nous proposons alors d'appréhender les tensions organisationnelles dans une **approche dialectique**, celles-ci participant au maintien d'un équilibre homéostatique de l'organisation et qui permet d'assurer une continuité identitaire dans le changement.

Les dysfonctionnements participeraient aussi de cet équilibre, selon Kourilsky (2014). En effet, la psychologue considère le système humain comme un **écosystème** qui doit être respecté et protégé selon les règles de cette écologie. La notion d'écologie humaine repose sur le **principe d'utilité des dysfonctionnements** et d'intention positive des comportements humains. Tout défaut ou dysfonctionnement humain devrait donc être appréhendé comme des atouts potentiels. Éliminer un dysfonctionnement au sein d'un système pourrait provoquer d'autres dysfonctionnements parfois même plus importants que le dysfonctionnement initial. Lorsqu'une composante du système est touchée, c'est donc l'équilibre global du système qui est impacté. L'approche systémique consiste à étudier les interactions entre les éléments du système plutôt que de saisir les facteurs historiques, personnels ou sociaux des dysfonctionnements. Pour la psychologue, il serait ainsi important de préserver les « fonctions utiles » d'un symptôme ou d'un dysfonctionnement pour éviter l'émergence de résistances au changement. Un dysfonctionnement devrait donc être appréhendé « comme une réponse d'adaptation, cohérente par rapport aux règles et à l'organisation du système dans lequel il se manifeste » (ibid., pp. 234-235). Kourilsky ajoute que, même si cela paraît paradoxal, la cohérence et l'équilibre d'un système doivent être respectés pour en faciliter la transformation. Nous proposons, dans la suite de ces travaux, de considérer l'institution d'ES comme un écosystème dont il conviendrait de prendre en compte les dysfonctionnements pour réguler les tensions qui émaneraient des interactions entre les différents niveaux, afin de faciliter sa transformation.

Parce qu'une institution d'ES serait composée de multiples espaces-temps sociaux, en fonction des niveaux (micro, méso, macro) et des fonctions occupées par les acteurs (Paquelin, 2009, p. 53), les interactions entre ces multiples dimensions et niveaux peuvent être sources de tension. En effet, nos analyses mettent en exergue des tensions à différents niveaux : intra-individuel, entre l'individu et le collectif, entre l'individu ou le collectif et l'institutionnel. Ces **tensions** seraient **constitutives de l'organisation** car comme le montrent les travaux de Crozier et Friedberg (1981), celle-ci est soumise aux jeux de pouvoir des acteurs et des groupes d'acteurs qui développent des comportements stratégiques leur permettant de concilier leurs intérêts et le respect des règles (Guedri et al., 2014, p. 15). L'organisation est ainsi confrontée à une recherche perpétuelle d'équilibre entre ces forces individuelles et collectives. Suscitées par les contradictions inhérentes à l'organisation (définies, selon Seo et Creed, comme « un ensemble de ruptures et d'incohérences parmi ou entre différents arrangements sociaux »), les tensions seraient « la conséquence à la fois des contradictions

et des tentatives de résolution de ces contradictions » (ibid., p. 14). Elles participeraient ainsi au maintien des organisations puisqu'elles permettent, en référence à Cameron, d' « éviter la surenchère, l'escalade et l'autorenforcement de l'une des forces contradictoires jusqu'à l'extrême » (ibid., p. 15).

Les tensions inter-individuelles et inter-niveaux seraient suscitées par une concurrence sur les objectifs, une concurrence sur les ressources ou une concurrence en termes de statut⁶ (Guedri et al., 2014, p. 22). Pour ce qui concerne l'ES en France, des objectifs peuvent se trouver en tension entre les niveaux macro et micro : entre la réussite académique attendue par le ministère et donc par l'institution, et la réussite éducative attendue par une partie des enseignants. D'autre part, les institutions nationales d'ES sont de plus en plus confrontées à des tensions sur la répartition des ressources financières et humaines qui sont la plupart du temps vécues comme des contraintes par les acteurs aux niveaux micro, méso et macro, tel que cela est exprimé dans les entretiens en particulier sur la baisse des volumes horaires de formation. Enfin, en ce qui concerne les tensions relatives aux statuts, en France, la question de la prise en compte dans la carrière des enseignants-chercheurs de l'investissement dans l'activité d'enseignement reste un lieu de tensions aux trois niveaux, notamment parce qu'il n'y a pas à ce jour d'équilibre trouvé avec une valorisation qui repose aujourd'hui principalement sur l'activité de recherche.

Les tensions inter-individus et inter-niveaux peuvent être perçues, selon les circonstances, comme des opportunités et des menaces pour le développement des organisations (Guedri et al., 2014, p. 17). Par exemple, elles pourraient agir « en tant que régulateur et/ou catalyseur de la dynamique d'apprentissage des organisations », ou encore jouer un rôle central dans les dynamiques de transformation organisationnelle (ibid.). Engeström (2006) considère par exemple que les contradictions seraient constitutives du processus de transformation. En effet, elles engendreraient des perturbations et des conflits mais susciteraient également des tentatives d'innovations pour transformer l'activité. Les contradictions joueraient donc un rôle important comme source de changement et de développement. L'enjeu, pour l'auteur, serait de permettre de dépasser ces contradictions entre les systèmes d'activité pour une « inter agentivité » (ibid., p. 170). Avec le concept d' « apprentissage expansif », Engeström et Sannino (2013) considèrent en outre que **les contradictions font partie intégrante de la dynamique de transformation des activités collectives**. Ils proposent alors cette « méthode qui consiste à saisir l'essence d'un objet en retraçant et en reproduisant de manière théorique la logique de son développement et de sa formation historique en faisant ressortir ses contradictions internes et en les résolvant » (ibid., p. 8).

Les contradictions pourraient ainsi participer du processus de transformation, à condition, selon nous, qu'elles soient rendues visibles et exploitées dans l'accompagnement, tel que cela se fait dans les « laboratoires du changement ». Quelles soient intra- ou inter-individuelles ou encore inter-niveaux, les tensions demanderaient donc à être régulées plutôt que de chercher à les supprimer. Cette régulation devrait permettre d'atteindre un état d'équilibre suffisant pour qu'elles contribuent à la transformation de l'organisation. Cela supposerait de les « manager », c'est-à-dire de parvenir à un équilibre entre les forces opposées, dans une approche dialogique (Guedri et al., 2014, p. 24). Selon la nature des tensions, les conditions de

⁶ La concurrence sur des objectifs divergents pourrait correspondre à la « structure de signification » de Giddens (1987), celle sur les ressources pourrait correspondre à la « structure de domination » de Giddens et celle sur les statuts pourrait correspondre à la « structure de légitimation » de Giddens.

régulation seraient-elles différentes ? Dans quelle mesure ce « management » reposerait-il sur des principes communs ? La régulation de tensions à un niveau de l'organisation pourrait-elle contribuer à une régulation à un autre niveau ?

3.3. Une régulation à organiser pour une transformation autopoïétique

Dans la perspective d'une TP, réguler les tensions pourrait consister à les rendre plus supportables pour les acteurs, afin de sécuriser le processus. Le modèle ASPI (Peraya & Viens, 2005) propose ainsi un pilotage de l'innovation par étapes aux cours desquelles un état de stabilité provisoire est négocié et partagé par l'ensemble des acteurs qui participent au projet d'innovation, notamment au travers de démarches de distanciation et d'explicitation des pratiques. La dynamique de pilotage reposerait donc sur des **processus de négociation et de consensus** entre des tensions et des enjeux liés à deux pôles souvent antagonistes – l'institutionnel et le local. L'enjeu serait ainsi la **régulation d'un dispositif complexe** pour atteindre un niveau minimal de stabilité qui permettrait aux acteurs de se sentir suffisamment sécurisés pour aller plus loin que ce qu'ils étaient capables de faire. Ce **niveau de stabilité minimale** nécessiterait d'être atteint aux trois niveaux (individuel, collectif et organisationnel) pour assurer le déplacement dans un autre territoire de pratiques du système dans son ensemble. Ainsi, si nous constatons une acceptation du temps long chez les enseignants ayant participé aux projets d'APC, celle-ci ne semble pas être présente au niveau macro. Cela pourrait créer une désynchronisation, voire une impossibilité de synchronisation des trois régimes temporels (du niveau micro au macro). Le système serait alors en déséquilibre, situation peu propice à un déplacement du point d'ancrage.

La régulation des tensions supposerait donc d'être organisée pour apporter une certaine sécurisation au processus de transformation. Il s'agirait de les contenir pour qu'elles soient supportables et pour permettre une convergence des trajectoires propice à une potentialisation collective de la situation. Le cadre conteneur de la transformation (Kaës, 2012) que nous avons évoqué serait ainsi indispensable pour permettre d'anticiper la transformation externe, en assurant un état d'équilibre entre ce qui est et ce qui se construit, cela afin que le potentiel soit perçu comme une possibilité par l'ensemble des acteurs aux niveaux micro, méso et macro. Cette régulation des tensions entre les niveaux pourrait être facilitée par le **développement d'un « dispositif transitionnel »** (DT) (Paquelin & Choplin, 2001). Lieu d'échanges entre le monde de l'actuel et celui du potentiel, le DT organise les transformations dans « un espace-temps social, spécifique et ad hoc, réel, symbolique et/ou imaginaire » (ibid., p. 20). En référence à Winnicott, il constitue un espace sécurisant dans lequel les acteurs peuvent s'autoriser légitimement à penser autrement et à se projeter dans un autre agir pour ouvrir les possibles (ibid., p. 22).

Cet espace-temps se situe en « semi-extériorité » du système, construisant sa propre « clôture opérationnelle » (Paquelin & Choplin, 2001, p. 22). Cette semi-extériorité, qui légitime l'action, signifie d'une part que le système reste l'acteur principal du DT ; d'autre part que cette extériorité est indispensable pour permettre au système de se transformer notamment à travers la distanciation qu'elle permet (Paquelin, 2009, p. 142). Elle est ainsi nécessaire pour assurer les trois fonctions interdépendantes associées au DT : l'intégration des buts (construction d'un projet commun qui intègre les différents niveaux du système et son environnement), la transformation du système lui-même, et la régulation du système qui

s'opère dans l'évaluation du déroulement du processus et dans l'anticipation de son développement (Paquelin & Choplin, 2001, p. 22). Pour engager une transformation organisationnelle, il convient de permettre l'intégration de la complexité des trois fonctions, propice à une évolution de l'identité professionnelle dans un cadre légitimé.

Le collectif de travail AMI pourrait constituer un DT puisqu'il semble permettre une convergence des trajectoires vers un but commun. Le collectif de travail se situe en semi-extériorité car il n'implique pas l'ensemble de l'équipe pédagogique et porte donc sur une partie seulement de la formation (les buts sont discutés et partagés au sein des équipes projet et non en dehors). En outre, ce travail n'est pas institutionnalisé dans la mesure où il n'est pas intégré aux instances institutionnelles existantes, les réunions de travail se déroulant en dehors de ces instances et étant accompagnées par des tiers (les CP) qui ne sont pas intégrés aux équipes pédagogiques. Cet accompagnement doit contribuer à une régulation des tensions intra et inter-individuelles au sein des collectifs, en favorisant un processus d'intersubjectivation autour d'un objet d'investissement que constitue l'APC suscitant la construction d'un sens partagé de la TP qui contribue à une évolution identitaire groupale.

Toutefois, en tant que DT, ce collectif de travail cherche à avoir une certaine ouverture pour permettre une articulation avec les collègues des équipes pédagogiques et anticiper ainsi une institutionnalisation de la transformation, dans une perspective de changement durable. Cette ouverture pourrait donc participer à une régulation du système. Cependant, nos analyses montrent que cette ouverture peine à se faire, à la fois parce qu'il manquerait un cadre pour légitimer ces collectifs et parce que l'acceptation de cette ouverture, bien qu'acceptable, s'avère difficile. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que ce DT se situe trop en extériorité pour le moment, pour permettre réellement d'anticiper l'institutionnalisation du processus. Dans la perspective d'une TP écosystémique, une régulation des tensions tant d'un point de vue intra-individuel qu'inter-niveau serait, selon nous, nécessaire pour apporter une sécurisation suffisante à cette ouverture et permettre l'instauration de liens autour d'une dynamique commune.

4. Pour un accompagnement inscrit dans un paradigme de la transition

Dans un contexte sociétal et organisationnel en mouvement, les individus seraient invités à prendre en charge leur développement personnel et professionnel pour s'adapter aux multiples mutations de la vie en société et de la vie au travail. L'accompagnement serait ainsi le plus souvent appréhendé comme une remédiation aux difficultés rencontrées par les individus pour répondre à ces exigences de résilience et d'adaptabilité. Le rôle de l'accompagnant consiste alors à créer des espaces propices à la réflexivité, pour permettre à l'individu d'agir sur le monde environnant. Dans le cadre d'un accompagnement professionnel, il s'agit d'aider les praticiens à se distancier de leurs pratiques et à les analyser pour pouvoir ensuite les transformer. En cela, l'accompagnement est selon Charlier et Biémar, « un processus de construction d'un langage commun » qui favorise cette intelligibilité des pratiques et des situations (2012, p. 156). Dans le cadre de l'accompagnement au changement dans les organisations, la démarche paraît essentiellement tournée vers le développement de

collectifs⁷. Il s'agirait notamment de favoriser le développement d'une intelligence collective pour permettre une résilience organisationnelle. En appui sur les théories de la diffusion de l'innovation, l'appropriation du changement s'opèrerait par « contagion » (Gladwell, 2013) à travers l'instauration de réseaux fondés au départ sur les « pionniers de l'innovation » qui ont une réelle capacité de leadership (E. M. Rogers, 1983).

Dans la perspective d'un projet de transformation systémique, l'accompagnement ne peut, selon nous, se limiter au développement de ces réseaux. Il devrait être appréhendé dans l'articulation des niveaux micro, méso et macro. Il s'agirait en effet d'inscrire le changement dans une **dynamique de co-responsabilité** autour d'une entreprise commune. Cela supposerait de « catalyser » le changement (Lorino, 2005) autour de la TP. L'accompagnement serait alors à considérer comme un processus de régulation des tensions qui s'opèrerait à travers trois dimensions :

- **La perception des possibles** qui s'organise notamment autour de la visibilité, de l'acceptabilité et de l'accessibilité des buts de la TP (projection) ;
- **L'actualisation des possibles** qui consisterait à favoriser une acceptation du changement au-delà de son acceptabilité (sécurisation et soutien de l'engagement) ;
- **L'anticipation d'une institutionnalisation** du changement qui supposerait de soutenir une convergence des trajectoires aux trois niveaux de l'organisation (légitimation), dans la perspective d'une acceptation plus large de la TP.

Nous concevons donc **l'accompagnement comme une démarche tridimensionnelle** devant viser le développement d'un pouvoir d'agir individuel, collectif et organisationnel. Cela consisterait notamment à développer une organisation capacitante pour permettre aux individus, à tous les niveaux, de pouvoir être acteurs du changement. Le développement d'une telle organisation impliquerait un changement de paradigme dans la démarche d'accompagnement. Il ne s'agirait plus en effet de répondre à des demandes d'étayage individuelles ou collectives face aux injonctions d'adaptabilité mais de **créer des conditions favorables** pour une résilience organisationnelle, dans une logique d'anticipation. Cela nécessiterait, selon Jullien (2007) de reconsidérer la stratégie, non plus en termes d'action ou de temps mais en termes de transition, c'est-à-dire comme un déroulement dont on ne peut déterminer le début et la fin. Il s'agirait alors de passer notamment d'une centration sur le résultat à une **centration sur les processus**. Le changement serait alors à appréhender sous l'angle de la régulation puisque la transition exprimerait non pas une rupture mais le passage entre deux cours d'action.

Dans un paradigme de la transition, l'accompagnement suppose donc de s'éloigner de la figure du normatif pour privilégier le cheminement. Le chemin ne serait ainsi plus à considérer comme un chemin qui « mène à » mais comme « la voie par où ça passe » (Jullien, 2007, p. 226). Une telle conception supposerait de faire le deuil d'une forme idéale visée ou d'un modèle à suivre et de concevoir l'accompagnement comme le développement de conditions favorables qui vont permettre au processus de changement de suivre son cours (ibid.). Le développement d'une organisation capacitante pourrait selon nous contribuer à ce changement de paradigme de l'accompagnement qui supposerait de s'inscrire dans une « maïeutique managériale de la confiance » (Ely, 2015). En effet, **le développement de la**

⁷ Ce constat émerge de notre observation de structures offrant des services d'accompagnement au changement dans les organisations.

confiance ne serait-il pas au cœur de ce changement de paradigme ? Confiance en soi, confiance en l'Autre, confiance organisationnelle ne seraient-elles pas au fondement d'une régulation des tensions intra- et inter-individuelles ? Le développement d'une telle confiance ne serait-il pas notamment propice à une congruence entre une désirabilité, une acceptabilité et un pouvoir d'agir organisationnels ? Un accompagnement fondé sur une « écoute en profondeur » (Crozier 1997, cité dans Ely, 2015) serait-il en mesure de développer cette confiance et donc du lien social dans les institutions d'ES pour favoriser une mise en sens collective de la TP ?

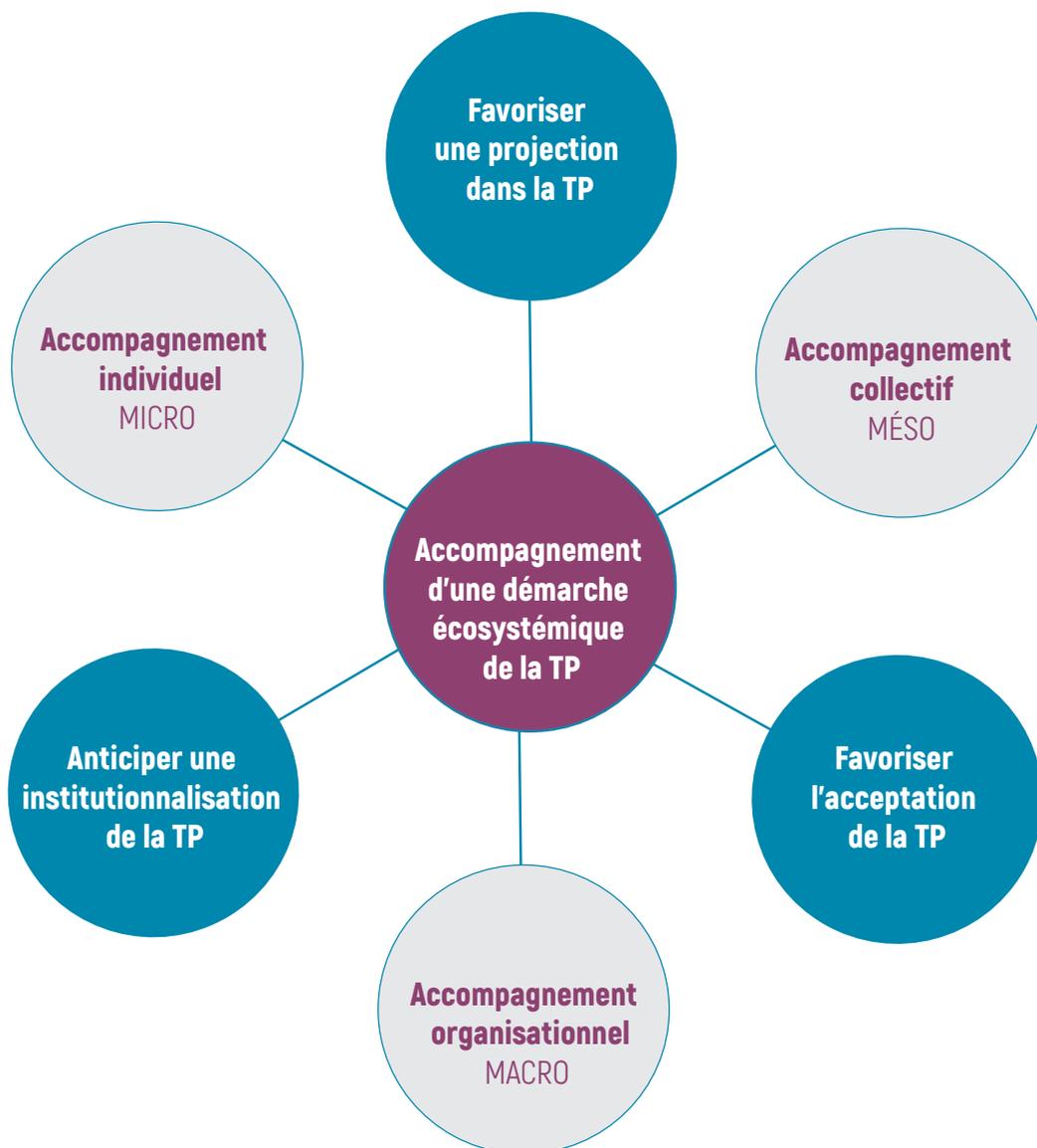


Figure 10 - Accompagnement d'une démarche écosystémique de la TP

Conclusion

Notre recherche visait à appréhender le processus de TP dans une institution d'ES, dans une approche systémique articulant les dynamiques individuelles, collectives et organisationnelles. L'analyse de l'enquête menée auprès du corps enseignant de l'institution a fait émerger des dualités et des tensions de différentes natures. Elle nous a également amenée à considérer la communauté enseignante comme étant moins divisée entre ceux qui feraient évoluer leurs pratiques et ceux qui ne les feraient pas évoluer, et davantage comme étant largement inscrite dans une dynamique d'évolution continue. Les divergences se situeraient plutôt sur la nature de ces évolutions (notamment selon qu'elles sont plus ou moins centrées sur l'apprentissage) ou encore sur leur fréquence. Finalement, ces divergences nous amènent à appréhender la communauté enseignante moins dans une dichotomie que dans une diversité qui correspondrait à la pluralité des microcultures qui composent une institution d'ES. Une telle diversité nous semblait pouvoir constituer un frein à une mise en sens collective de la TP.

L'analyse des trente-quatre entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants AMI, d'autres enseignants de l'institution et des membres de la gouvernance, nous a ensuite permis d'approfondir la compréhension du processus de TP. À travers cette analyse, nous avons tout d'abord pu mieux saisir les multiples tensions qui émergent à différents niveaux : à un niveau intra et inter-individuels ; entre l'individuel et le collectif ; entre l'individuel ou le collectif et l'organisationnel. Cette analyse compréhensive nous a ensuite permis d'avancer que la TP émane d'une situation vécue comme problématique par les personnels enseignants à travers une évolution des publics étudiants, une évolution des attentes sociétales en termes de finalités de la formation et une évolution des conditions d'enseignement. En effet, ces évolutions viennent bousculer le « sens » du métier des enseignants du supérieur, ce qui les conduirait à rechercher un nouvel état d'équilibre pour leur permettre de retrouver du sens, dans une recherche constante de satisfaction professionnelle.

L'analyse des entretiens a également mis en exergue la nécessité de partager des buts visibles, accessibles et acceptables pour permettre aux enseignants de se projeter dans la TP. Au-delà de l'acceptabilité, c'est l'acceptation du changement qu'il faudrait favoriser pour permettre à ces acteurs de transformer leurs pratiques, tant le processus est déstabilisant. Parce que l'agentivité des enseignants serait alors en tension entre désirabilité du changement, acceptabilité et pouvoir d'agir, le processus demanderait à être sécurisé pour favoriser cette acceptation.

En ce qui concerne le passage d'expérimentations pédagogiques individuelles à une démarche institutionnelle de TP, l'analyse des entretiens auprès des enseignants AMI a montré que la constitution de collectifs de travail centrés sur un objet de TP (tel que l'APC) favorisait une mise en sens collective de la TP, conduisant à une évolution de l'identité professionnelle des enseignants. Cette évolution identitaire se traduit notamment par une vision du métier de l'enseignant qui s'inscrit dans une dynamique collective et dans un DP continu, par une centration plus importante sur l'apprentissage et par le développement d'une posture réflexive.

Cependant, l'analyse des entretiens a montré que ces changements ne semblent pas (ou très peu) s'inscrire dans une dynamique organisationnelle. Ainsi, une convergence des trajectoires autour de la TP dans l'institution constituerait un défi au regard notamment de l'absence de

dynamiques collectives dans l'institution, du manque de soutien et de légitimation des collègues engagés dans la TP, de la difficile acceptation de leur part d'une ouverture des collectifs.

À partir du cadre de référence, de l'analyse des données et de lectures complémentaires, nous avons proposé de modéliser le processus de TP selon la compréhension que nous en avons. Ce travail de modélisation nous a conduit à l'appréhender comme un processus proche de la construction identitaire qui s'opère dans une dynamique de tensions suscitant des allers-retours entre la permanence et le changement. L'analogie du processus avec un pendule devait nous permettre de rendre compte de la dynamique oscillatoire et autopoïétique de la TP.

Cette modélisation nous amène à considérer la sécurisation du processus de TP sous l'angle d'une régulation des tensions qui doit se penser dans une dynamique écosystémique. En effet, il ne s'agit pas de supprimer ces tensions, qui participent de la dynamique de transformation, mais de les « manager » pour faire en sorte qu'elles ne soient plus inhibitrices mais habilitantes. Pour favoriser une projection collective dans la TP, cette régulation consiste à se donner des repères d'action partagés au sein de l'institution, au travers de la création d'espaces d'intéressement. Pour favoriser l'acceptation du passage d'une adaptation (processus d'assimilation) à une transformation (processus d'accommodation), la régulation suppose le développement d'une réflexivité. Pour favoriser une mise en sens collective de la TP, réguler les tensions impliquerait de développer un cadre contenant et conteneur propice à une convergence des trajectoires vers un autre territoire de pratiques, déplacement qui vient soutenir une évolution identitaire des enseignants. L'agentivité ne pourrait alors plus être considérée seulement dans une dimension individuelle et collective mais aussi organisationnelle, ce qui impliquerait le développement d'une organisation capacitante pour favoriser une co-responsabilité de la TP.

Dans la perspective d'une dynamique écosystémique de la TP, nous proposons d'inscrire l'accompagnement de la TP dans un paradigme de la transition, centré non plus sur les résultats mais sur les processus, c'est-à-dire sur le développement d'un pouvoir d'agir individuel, collectif et organisationnel. L'accompagnement serait ainsi à appréhender dans une démarche tridimensionnelle qui articule l'accompagnement à ces trois niveaux. Des repères d'action ont été proposés, selon cette approche, pour repenser l'accompagnement au changement dans les institutions d'enseignement supérieur engagées dans des projets de TP. Ces repères reposent principalement sur un principe de confiance – selon nous indispensable à une régulation des tensions – que nous proposons de mettre au cœur de nos organisations et peut-être même au cœur de notre système d'ES, pour favoriser une mise en sens collective de la TP.

Bien que cette recherche ait permis de contribuer à une meilleure compréhension du processus de TP dans l'ES, elle comporte certaines limites. Tout d'abord, nous proposons une lecture particulière du processus qui ne peut rendre compte de l'ensemble du phénomène, tant les phénomènes sociaux sont complexes. En outre, cette compréhension s'inscrit dans une institution donnée qui constitue nécessairement un environnement singulier, ce qui limite le caractère transposable de l'analyse. Les résultats seraient-ils similaires dans une institution d'ES autre qu'une institution universitaire ? Seraient-ils similaires dans une institution universitaire plus ancienne, plus grande, bénéficiant de plus de moyens financiers, etc. ? Seraient-ils similaires dans une institution d'ES située dans un autre pays ? Autant de

questionnements qui demanderaient à être approfondis par des études à mener dans d'autres contextes institutionnels.

Une autre limite tient à une possible faible représentativité des profils des participants à notre étude. Même si nous avons essayé de mobiliser des enseignants qui n'étaient pas particulièrement engagés dans la TP, ceux qui étaient moins intéressés par le sujet, sont probablement peu nombreux à y avoir pris part. Les résultats de nos analyses sont donc à nuancer par rapport à une possible sous-représentativité d'une partie de la population enseignante de l'institution. Peut-être que si la recherche avait été menée par un chercheur externe à l'institution, ou externe à la question de la TP, l'échantillon de participants en aurait été différent ? Une enquête de type ethnographique conduisant à s'immerger au sein de la communauté enseignante aurait-elle permis de recueillir un éventail plus large de points de vue ? En effet, ainsi que nous l'avons souligné, si notre appartenance au terrain a pu nous être utile sur bien des aspects, elle a pu aussi constituer un biais à notre étude, même si nous avons essayé de prendre le plus de précautions possibles quant à ce risque.

D'un point de vue méthodologique, nous n'avons pas étudié l'influence potentielle des cultures disciplinaires sur les perceptions et le vécu de la TP. L'université étudiée étant de taille moyenne, nous craignons de ne pas suffisamment respecter l'anonymat des répondants dans l'enquête pour interroger leur discipline d'enseignement. De plus, dans les entretiens, nous n'avons pas pu interroger précisément ces aspects disciplinaires. Nous ne disposons donc pas de données suffisantes pour approfondir ces questions. En outre, nous n'avons interrogé qu'un seul étudiant dans les entretiens. Or, dans une perspective systémique, il nous semblerait intéressant d'analyser également leurs perceptions et leur vécu de la TP. La conduite d'entretiens individuels et/ou collectifs pourrait permettre d'enrichir notre compréhension du processus de TP à partir de l'expérience qu'en font ces acteurs. Par ailleurs, nous avons interrogé les enseignants AMI qui avaient commencé à prendre part aux projets des deux équipes qui avaient maintenu leur engagement sur les deux ans et qui s'étaient finalement retirés assez tôt mais nous n'avons pas interrogé, dans les entretiens, les membres de l'équipe AMI qui n'a pas poursuivi son engagement dans le projet. Nous avons émis quelques hypothèses à ce sujet mais celles-ci demanderaient à être vérifiées en interrogeant l'expérience de ces acteurs.

Outre l'intérêt que présenterait selon nous la conduite d'entretiens auprès d'autres acteurs internes à l'institution (étudiants, personnels des services support, et en particulier des SUP, personnels des scolarités, etc.), nous considérons que notre compréhension du processus de TP pourrait être enrichie par une analyse approfondie de l'environnement extérieur à l'université étudiée. Il s'agirait en premier lieu d'interroger notamment les perceptions des décideurs au niveau du MESRI sur leur vision du paysage de l'ES, sur leurs attentes en termes de formation, sur la façon dont ils conçoivent l'accompagnement des institutions dans ces transformations, etc. Dans quelle mesure en effet contribuent-ils à un environnement capacitant pour nos institutions ? D'autre part, interroger les perceptions et les attentes des familles des étudiants et des acteurs du monde socio-économique pourrait également apporter un regard complémentaire sur le processus de TP et permettre d'identifier potentiellement d'autres tensions entre l'intérieur et l'extérieur du système d'ES.

Par ailleurs, il serait intéressant de pouvoir évaluer l'évolution des représentations quant à la TP dans le temps ou encore d'étudier les processus de transfert et d'ouverture qui devraient s'opérer progressivement au sein de la communauté enseignante. Cela suppose de pouvoir

mener d'autres études à des intervalles de temps suffisamment conséquents. Nous pensons de plus que l'élaboration d'un outil dynamique pourrait permettre de mieux rendre compte de la complexité du processus de TP car cela permettrait de mieux donner à voir les interactions entre les dimensions sur lesquelles il se fonde, et entre les différents niveaux de l'organisation. Un tel outil interactif pourrait également être exploité pour créer une typologie des dualités et des tensions en les reliant à des modes particuliers de régulation selon leur nature et les différents niveaux. Cet outil pourrait aussi être utilisé pour éprouver notre lecture du processus de transformation des pratiques dans d'autres contextes socio-professionnels.

Enfin, dans une démarche d'amélioration continue, il nous semblerait intéressant de pouvoir mener une recherche participative qui rassemblerait différents types d'acteurs, internes et externes à l'institution. Ce type de recherche pourrait selon nous contribuer à l'accompagnement des acteurs en développant une démarche réflexive autour des questionnements de recherche liés à l'appropriation de la TP. Nous supposons que l'implication des acteurs en tant que co-chercheurs pourrait contribuer au développement d'une organisation capacitante et au développement d'une dynamique écosystémique de la TP.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2019). *Psychologie sociale de la communication : Théories et méthodes* (4e éd.). Dunod.
- Acker-Kessler, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : Une approche située* [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2015STRAG056>
- Agence Nationale de la Recherche. (2017). *Nouveaux cursus à l'université (NCU)—Vague 1—2017*. <https://anr.fr/fr/detail/call/nouveaux-cursus-a-luniversite-ncu-vague-1-2017/>
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement; 2 : Le choix des porte-parole. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, 4-17 ; 14-29.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2013). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire* (3e éd.). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alter.2010.01>
- Altet, M. (2001). Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd., p. 27-40). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0043>
- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints* (12e éd.). Presses universitaires de France.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : Une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 211-226. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200011>
- Appel, V., & Boulanger, H. (2012). La mutation du dispositif communicationnel des universités françaises. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 41, 75-86. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3739>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Arnoud, J. (2013). *Conception organisationnelle : Pour des interventions capacitanes*. [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers - CNAM]. Thèses-en-ligne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00962450>
- Arnoud, J., & Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : Des ressources aux capacités. *Activités*, 10(2). <https://doi.org/10.4000/activites.760>
- Arnoud, J., & Perez Toralla, M.-S. (2017). L'intervention capacitante : Quels enjeux pour la pratique de l'ergonome ? *Activités*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/activites.3042>

- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l'action : Quelques outils. *Recherche & formation*, 42(1), 119-125. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1833>
- Aubin, M. L., & Proulx, J. (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur : Avis au ministre de l'enseignement supérieur et de la science*. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0379.pdf>
- Audrin, C. (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire : Définition et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2101>
- Autissier, D., Johnson, K., & Metais-Wiersch, E. (2018). Du Changement à la Transformation. *Question(s) de management*, 21(2), 45-54. <https://doi.org/10.3917/qdm.182.0045>
- Autissier, D., & Moutot, J.-M. (2007). *Méthode de conduite du changement : Diagnostic, accompagnement, pilotage*. Dunod.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et développement professionnel. Recherche et formation*, 17, 5-8. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1223
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?* L'Harmattan.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- 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
- Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 34(4), 32-38. <https://doi.org/10.3917/riges.344.0032>
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning—A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Béchar, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : Une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568. <https://doi.org/10.7202/029508ar>
- Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : Un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 131-149). Editions du C.R.P.
- Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : À l'heure des innovations pédagogiques? *Gestion*, 29(1), 48-55.

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>
- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). Chapitre 1. L'innovation pédagogique dans le supérieur : Un vaste chantier. In D. Bédard & J.-P. Béchar (dirs.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01>
- Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://www.fcu.fr/wp-content/uploads/2015/10/2015_Rapport-STRANES.pdf
- Bélair, L. M., Vivegnis, I., & Lafrance, J. (2015). Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.925>
- Bernard, F. (2011). Communication environnementale et action. Enjeux théoriques et pratiques. *Recherches en communication*, 35, 171-184.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vdiff-01-07-14-original.pdf
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.966>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bobillier-Chaumon, M.-É., & Dubois, M. (2009). L'adoption des technologies en situation professionnelle : Quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ? *Le travail humain*, 72(4), 355-382.
- Boehm, B. W. (1988). A spiral model of software development and enhancement. *IEEE Computer*, 61-72. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/59>
- Boucher, L. P., & Desgagné, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : Un processus de changement véritable. In D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 55-70). Éditions du C.R.P.
- Bouquet, B. (2009). Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : Une question complexe. *Vie sociale*, 3(3), 43-55. <https://doi.org/10.3917/vsoc.093.0043>
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>
- Boyer, F. (2017, octobre 28). Du management collaboratif au leadership de la co-

responsabilité. *Innovation* *Managériale*.
<https://www.innovationmanageriale.com/collaboration-intelligence-collective/du-management-collaboratif-au-leadership-de-la-co-responsabilite/>

- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. G. Morin.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (M. Deleau & J. Michel, Trad.). Presses universitaires de France.
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88(1), 43-55.
<https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>
- Carré, P. (2000). *L'apprenance : Rapport au savoir et société cognitive*. https://ufr-spse.parisnanterre.fr/medias/fichier/00__apprenance_1_in_mosconi__1128180805863.pdf
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9-50.
- Catellin, S. (2004). L'abduction : Une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermes, La Revue*, 39(2), 179-185.
- Certeau, M. de. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire* (L. Giard, Éd.; Nouvelle édition.). Gallimard.
- Charil, V., & Crosse, M. (2019, juin). *Accompagnement d'équipes d'enseignants universitaires à la mise en œuvre d'une approche-programme : Quelles articulations entre des transformations individuelles et un cheminement collectif ?* Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur 2019, (Faire) coopérer pour (faire) apprendre, Brest, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284026>
- Charlier, É. (2012). Chapitre 5. Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4e éd., p. 119-143). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0119>
- Charlier, É. & Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01>
- Charlier, É., Roussel, J.-F., & Dejean, K. (2012). Chapitre 5. Analyse de l'accompagnement de deux programmes universitaires de gestion de la formation et du changement. In É. Charlier & S. Biémar (dirs.), *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 91-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2011.01.0091>
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chopin, H., Audran, J., Cerisier, J., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E., & Jacquinet, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. *Distances et savoirs*, 5(4), 483-505.

<https://doi.org/10.3166/ds.5.483-505>

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education, 18*, 947-967.
- Clot. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2005). 8. Le développement du collectif : Entre l'individu et l'organisation du travail. In P. Lorino & R. Teulier (dirs.), *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 187-199). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0187>
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management, 99*(1), 23-28.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Commission Européenne. (2016, juin). *Proposition de recommandation du conseil concernant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et annulant la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0383&from=SL>
- Cosnefroy, L. (2009). Chapitre 5. Les théories reposant sur le concept de but. In P. Carré & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques* (p. 89-106). Dunod.
- 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 & Formation, 31*(1), 127-136. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576>
- Cros, F. (2019). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : Diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 35*(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2204>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Dejean, J. (2006). Chapitre 3. Les réticences à l'évaluation de l'enseignement en France, signe de la culture professionnelle des enseignants-chercheurs ou trait de la culture française ? In N. Rege Colet & M. Romainville (dirs.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 61-80). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2006.01.0061>
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act : A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.
- Diaz-Bone, R., & Thévenot, L. (2010). La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises. *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales - Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften, 5*. <https://doi.org/10.4000/trivium.3626>

- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : Une étude de cas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-3725&op=pdf&app=Library&oclc_number=757475514
- Donnay J. (2008). Préface. In M. Boutet, & J. Pharand (dirs.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 13-16). Presses Universitaires du Québec.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (1e éd.). Presses universitaires de Namur ; Éditions du C.R.P.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation* (3e éd.). Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). Chapitre 13—La question des identités professionnelles. In C. Dubar, P. Tripier, & V. Boussard, *Sociologie des professions* (p. 301-326). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.dubar.2015.01.0301>
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : Une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (dirs.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.3917/puf.barbi.2006.01.0061>
- Dufour, C., & Larivière, V. (2012). *Principales techniques d'échantillonnage probabilistes et non-probabilistes*. https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1J3BCT9WW-NJP6NT-8VW/sci6060_fiche_echant.pdf
- 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>
- Endrizzi, L. (2020). Comment se sont construits les systèmes d'enseignement supérieur locaux ? [Billet]. *Éduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/15441>
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet : Vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand (dirs.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses* (p. 135-173). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0135>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>
- Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, 25(1), 25-38. <https://doi.org/10.7202/001232ar>
- European University Association. (2008). *Le nouveau paysage de l'enseignement supérieur en Europe*. <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Le%20nouveau%20paysage%20de%20l%E2%80%99enseignement%20sup%20>

- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In É. Bourgeois & M. Durand (dirs.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Fernagu Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités* [Habilitation à diriger des recherches, Université Bourgogne Franche-Comté]. HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Flandrin, C. (2016). *Kitmap. Kit méthodologique approche programme*. Université de Nantes, Faculté des sciences et des techniques. https://www.univ-nantes.fr/medias/fichier/kitmap-ufrsciences-011217_1512465389911-pdf?ID_FICHE=1181068&INLINE=FALSE
- Flichy, P. (2003). 7. La genèse des cadres socio-techniques. In P. Flichy, *L'innovation technique : Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation* (p. 207-231). La Découverte. <http://www.cairn.info/l-innovation-technique--9782707140005-page-207.html>
- France Culture. (2020, juin 18). Covid : Quel est le bon usage du doute ? In *Le temps du débat*. <https://www.franceculture.fr/emissions/le-temps-du-debat/covid-quel-est-le-bon-usage-du-doute>
- Fray, A.-M. (2008). La diversité : Une mise en œuvre à responsabilité partagée. *Management Avenir*, 18(4), 104-116. <https://doi.org/10.3917/mav.018.0104>
- Fullan, M. G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar93/vol50/num06/Why-Teachers-Must-Become-Change-Agents.aspx>
- Gendron, C. (2014). Penser l'acceptabilité sociale : Au-delà de l'intérêt, les valeurs. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 11, 117-129. <https://doi.org/10.4000/communiquer.584>
- Giddens. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Erès.
- Gladwell, M. (2013). *The tipping point*. Abacus.
- Gomez, M., & Trinquécoste, J.-F. (1993). La communication institutionnelle : Ambiguïtés et dysfonctionnements. *Quaderni*, 20(1), 45-63. <https://doi.org/10.3406/quad.1993.1017>
- Granget, L. (2009). Les universités en quête de prestige dans le grand jeu de la concurrence : Le rôle de la communication marketing et l'impact des palmarès. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 35, 148-157. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.793>
- Granovetter, M. (1983). The Strength of Weak Ties : A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233. <https://doi.org/10.2307/202051>
- Guedri, Z., Hussler, C., & Loubaresse, É. (2014). Contradictions, paradoxes et tensions en contexte(s). *Revue française de gestion*, 240(3), 13-28. [319](https://www.cairn.info/revue-</p></div><div data-bbox=)

francaise-de-gestion-2014-3-page-13.htm

- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2015). Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.7202/1028098ar>
- Hannan, A., English, S., & Silver, H. (1999). Why innovate? Some preliminary findings from a research project on innovations in teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379895>
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in Higher Education: Teaching, Learning and Institutional Cultures*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hannan, A., & Silver, H. (2002). Innovative forms of Enhancement in Teaching and Learning. *LTSN Generic Centre*, 11.
- Hcéres. (s. d.). *Des repères historiques*. Consulté 28 février 2021, à l'adresse <https://www.hceres.fr/fr>
- Heinen, E., & Lemenu, D. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* (1e éd.). De Boeck Supérieur.
- Jiang, X. (2020). How to lead a successful university transformation : The case of École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL). *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220953600>
- Jullien, F. (2007). Chapitre III. Repérer les impensées de notre pensée pour penser l'accompagnement. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (dirs.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 209-226). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0209>
- Kaës, R. (2012). Conteneurs et metaconteneurs. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2(2), 643. <https://doi.org/10.3917/jpe.004.0643>
- Ketеле, J.-M. de. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- Ketеле, J.-M. de. (2013). Introduction—L'engagement professionnel : Tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro (Éd.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007>
- Kiffer, S. (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France* [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2016STRAG029>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Nouvelle édition). Prentice Hall.
- Kourilsky, F. (2014). *Du désir au plaisir de changer* (5e éd.). Dunod.
- Kunnen, S. E., & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : Un processus

- relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2(35).
<https://doi.org/10.4000/osp.1061>
- Lakel, A. (2013). *Le paradigme cybernétique et systémique, Introduction aux théories de la communication*. <https://fr.slideshare.net/alakel/introduction-aux-thories-de-la-communication>
- Lalonde, J.-F. (2015). Chapitre 8. L'ethnographie comme stratégie de recherche. In P. Prévost & M. Roy, *Les approches qualitatives en gestion* (p. 197-219). Presses de l'Université de Montréal.
- Lameul, G. (2006). *Posture professionnelle enseignante en question ?* 372.
<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf>
- Langevin, L. (2009). Chapitre 8. Accompagnement pédagogique : Une expertise à développer. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (dirs.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 139-150). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/innover-dans-l-enseignement-superieur--9782130571476-page-139.htm?contenu=resume>
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (dirs.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Éres.
<https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>
- Laurijssen, C., Gillis, A., Clement, M., Buelens, H., & Huyghe, S. (2009). Chapitre 5. Leadership pédagogique : Une vision à développer. In D. Bédard & J.-P. Bécharde (dirs.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 93-107). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0093>
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Editions Eyrolles.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., & Pasquier, L. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* Défi-Formation, L'Harmattan.
- Legendre, M.-F. (2004). Chapitre 1. Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert & A. M'Batika (dirs.), *Les réformes curriculaires : Regards croisés* (p. 13-48). Presses de l'Université du Québec.
- Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, (2014).
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028543525/>
- Arrêté du 30 juillet 2018 modifiant l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, (2018).
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037291136/?isSuggest=true>
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Éd.). Tavistock.
- Linard, M. (1994). Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. *Intellectica*, 19(2), 117-165. <https://doi.org/10.3406/intel.1994.1465>
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : L'activité humaine, cadre

- organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3), 211-238. <https://doi.org/10.3406/stice.2001.1485>
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.771>
- Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : Penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/ripes.769>
- Lorino, P. (2005). Piloter ou catalyser le changement organisationnel : Une approche sémiotique et pragmatique. In J.-C. Sardas & A. M. Guénette (dirs.), *Sait-on piloter le changement ?* (p. 221-253). L'Harmattan.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Dunod.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning : I—Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 370-396.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. D. Reidel Publishing Company.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Ed. Addison-Wesley France.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2018). *Enseignement supérieur, Recherche, Innovation en Chiffres 2018*. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Statistiques_et_analyses/14/7/chiffres_cles_ESRI_2018_1027147.pdf
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Les Éditions d'Organisation.
- Miossec, Y., & Clot, Y. (2015). Le collectif de travail : Entre fragilité et ressource. In A. Thébaud-Mony, P. Davezies, L. Vogel, & S. Volkoff (dirs.), *Les risques du travail : Pour ne pas perdre sa vie à la gagner* (p. 147-154). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.theba.2015.01.0147>
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 114, 55-71. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3378>
- Mohib, N., & Sonntag, M. (2004, avril). *La légitimité au cœur de l'action et de la compétence*. 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03114467/document>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Morin, É., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : Apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et*

- socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Musselin, C. (1990). Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue Française de Sociologie*, 31(3), 439-461. <https://doi.org/10.2307/3322289>
- Musselin, C. (2014). Le changement dans les organisations : L'évolution des universités. *Administration Éducation*, 143(3), 43-51. <https://doi.org/10.3917/admed.143.0043>
- Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Ngoya, J. (2016). *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15838>
- Ntebutse, J. G. (2009). *Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5285>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2001). Introduction. Former des enseignants-professionnels : Trois ensembles de questions. In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd., p. 13-26). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0013>
- Paquelin, D. (2005). *Planification versus Potentialisation. De la structuration des contenus à la structuration de la contenance*. Colloque SIF, Paris, France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001388/document>
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : Du prescrit aux usages*. L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2020, novembre 5). *Passeurs : Figures et postures pour une agentivité transformatrice*. Journées d'étude AIPU France, En ligne.
- Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : L'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365-395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>
- Paquelin, D., & 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>
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1 et 2), 24.
- Paul, M. (2009a). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

- Peeters, B. (2009). *Réaliser un diagnostic organisationnel*. Centre International de Développement et de Recherche. <http://www.ungana.org/spip.php?article1045>
- Pelletier, P. (2009). Chapitre 4. L'enseignement supérieur : Un milieu sous influences ? In D. Bédard & J.-P. Bécharde (dirs.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0077>
- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : Les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2018(21). <https://doi.org/10.4000/dms.2111>
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004). *Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : Un modèle « ASPI »*. http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-2/textes/peraya_jaccaz04.pdf
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 2(1), 7-19.
- Perrenoud, P. (1997). *Perrenoud—Faire son deuil*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_02.html
- Perrenoud, P. (2012). Chapitre 9. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (4e éd., p. 211-237)*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0211>
- Petitjean, N. (s. d.). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Consulté 19 avril 2021, à l'adresse https://mip-ms.cnam.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=1295877017955
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance : Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Gallimard.
- Piaget, J. (1974). *Psychologie et pédagogie*. Denoël, Gonthier.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant* (1e éd.). Presses universitaires de France.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2007). Chapitre 6. La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles? In F. Cros (dir.), *L'agir innovatif : Entre créativité et formation* (p. 91-102). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cros.2007.01.0091>
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : Un défi à relever*. Presses internationales Polytechnique.
- Puentedura, R. R. (2012). *The SAMR Model : Six Exemplars*. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/14/SAMR_SixExemplars.pdf
- Pybourdin, I. (2008). *Appropriation des Technologies de l'information et de la communication : Le cas d'un projet engageant conduit au sein d'une institution éducative du premier degré. Approche communicationnelle, accompagnement, médiations*. [Thèse de

- doctorat, Université du Sud Toulon Var]. TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00429701/document>
- Pybourdin, I. (2010). TIC et changement organisationnel : Approche par l'accompagnement. *Communication et organisation*, 37, 139-152. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1302>
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In J.-M. Barbier & M. Durand (dirs.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (p. 7-29). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0007>
- Rege Colet, N. (2006). Chapitre 9. Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (dirs.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 185-198). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2006.01>
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*. Peter Lang SA.
- Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche formation*, 67(2), 91-104.
- Rege Colet, N., & Parmentier, P. (2015). Chapitre 1. Exploiter un référentiel de compétences pour planifier son développement professionnel. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (dirs.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 13-30). Peter Lang SA.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006) *La pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2006.01>
- Rege Colet, N., & Rovero, P. (2015). Chapitre 6. Explorer les apports de la pratique réflexive. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (dirs.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 111-128). Peter Lang SA.
- Rey, O., & Feyfant, A. (2017). *Les transformations des universités françaises*. Institut français de l'Éducation, unité veille & analyses. <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01561236/document>
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : Régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18. <https://doi.org/10.2307/3321884>
- Reynaud, J.-D. (2002). Pour une sociologie de la régulation sociale. *Sociologie et sociétés*, 23(2), 13-26. <https://doi.org/10.7202/001632ar>
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Dunod-InterEditions.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (4e éd.). The Free Press.
- Romainville, M. (2006). Introduction. In N. Rege Colet, & M. Romainville (dirs.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). De Boeck Supérieur. <https://doi-org>

/10.3917/dbu.colet.2006.01.0007.

- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01>
- Roxå, T. (2014). *Microcultures in the meso level of higher education organisations – the Commons, the Club, the Market and the Square* [Thèse de doctorat, Lund University]. Research Portal. [https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/microcultures-in-the-meso-level-of-higher-education-organisations--the-commons-the-club-the-market-and-the-square\(3157b7ed-980c-44da-86f8-577a740311f8\)/export.html](https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/microcultures-in-the-meso-level-of-higher-education-organisations--the-commons-the-club-the-market-and-the-square(3157b7ed-980c-44da-86f8-577a740311f8)/export.html)
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Dalloz.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Savard, C. (2012). *Enseigner à l'Université Laval: Un référentiel de compétences en pédagogie universitaire*. Congrès de l'AIPU, Trois Rivières, Canada.
- Scharmer, O. C. (s. d.). *Addressing the blind spot of our time*. https://www.presencing.org/assets/images/theory-u/Theory_U_Exec_Summary.pdf
- Scharmer, O. C. (2012). *Théorie U: Diriger à partir du futur émergent*. Pearson.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, a Wiley imprint.
- Schumpeter, J. (1963). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Payot.
- Scott, C. L. (2015). Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle ? https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_fre
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Éd. du Seuil.
- Senge, P. M. (1997). The fifth discipline. *Measuring Business Excellence*, 1(3), 46-51. <https://doi.org/10.1108/eb025496>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/881>
- Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97(4), 23-43. <https://doi.org/10.3917/resg.097.0023>
- Tardif. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chenelière-éducation.
- Tardif, J. (2004). Axer la formation sur le développement des compétences : Problématique de l'organisation du travail, de l'apprentissage et de l'enseignement. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret, & J.-P. Boutinet (Éds.), *Bilan de compétences et mutations:*

L'accompagnement de la personne. Peter Lang.

- Terressac, G. de. (2012). La théorie de la régulation sociale : Repères introductifs. *Revue Interventions économiques*, 45, 18. <https://doi-org.ezproxy.u-bordeaux-montaigne.fr/10.4000/interventionseconomiques.1476>
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. *Presses Universitaires de France (Cahiers de Centre d'Etude de l'Emploi)*, 21-71.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel.* La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.theve.2006.02>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model : Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 21.
- Venkatesh, V., Davis, F., & Morris, M. (2007). Dead Or Alive? The Development, Trajectory And Future Of Technology Adoption Research. *Journal of the Association for Information Systems*, 8(4), 267-286. <https://doi.org/10.17705/1jais.00120>
- Véro, J., & Zimmermann, B. (2018). À la recherche de l'organisation capacitante : Quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs*, 47(2), 131-150.
- Verzat, C., & Garant, M. (2010). Chapitre 19. L'accompagnement dans les institutions d'enseignement supérieur. In B. Raucet, C. Verzat, & L. Villeneuve (dirs.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 503-540). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0503>
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N., & De Ketele, J.-M. (2007). *L'accompagnement professionnel? : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* De Boeck Supérieur.
- Villemain, A., & 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>
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski* (J. Piaget & F. Sève, Trad.; 3e éd.). La Dispute, SNEDIT.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique.* Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Éd.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (p. 179-198). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Winnicott. (2010). *Les objets transitionnels.* Payot & Rivages.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.

Index des auteurs

- Abric, 138
Acker-Kessler, 219, 220, 280
Akrich, Callon, Latour, 44, 45, 272
Alter, 34, 35, 41, 45, 264, 273, 298
Altet, 64
Anzieu, Martin, 70
Apostolidis, 130
Appel, Boulanger, 239
Argyris, Schön, 105, 299
Arnoud, 298
Arnoud, Falzon, 298
Arnoud, Perez Toralla, 299
Astier, Gal-Petitfaux, Leblanc, Sève, Saury, Zeitler, 82, 274
Aubin, Proulx, 32
Audrin, 36
Autissier, Johnson, Metais-Wiersch, 52
Autissier, Moutot, 175
Bandura, 81, 82, 100, 106, 179, 273, 274
Barbier, Chaix, Demailly, 66
Barbier, Galatanu, 58
Bardin, 146
Bareil, 49-51, 175, 258
Barr, Tagg, 22
Béchar, 22
Béchar, Pelletier, 29, 36, 37, 47
Beckers, 64, 274, 277
Bédard, Béchar, 30, 34, 43, 44
Béjean, Monthubert, 21, 29
Bélaire, Vivegnis, Lafrance, 67
Bernard, 262
Bertrand, 22
Biémar, Daele, Malengrez, Oger, 59, 243
Biggs, 25
Bobillier-Chaumon, Dubois, 56, 57, 279
Boehm, 102, 232
Boucher, Desgagné, 205, 282
Bouquet, 190, 191
Bourdieu, 64, 76, 128, 274
Boyer, 194
Brunelle, Drouin, Godbout, Tousignant, 282
Bruner, 85, 280
Caroly, Clot, 103, 104, 255, 286, 290
Carré, 81, 82, 126, 275
Catellin, 125, 126
Certeau (de), 47
Charil, Crosse, 241, 261
Charlier, 282
Charlier, Biémar, 305
Charlier, Roussel, Dejean, 33, 57
Chauvigné, Coulet, 23-26, 33
Choplin, Audran, Cerisier, Lemarchand, Paquelin, Simonian, Viens, Peraya, Soulier, Jacquinet, 124
Clarke, Hollingsworth, 67
Clot, 103, 104, 177, 229, 283, 286
Collerette, Delisle, Perron, 52, 53, 230, 282
Cosnefroy, 186-189, 198, 209, 216, 223, 272
Cros, 28-31, 36, 43-45, 47, 48, 57, 299
Crozier, 45, 307
Crozier, Friedberg, 40, 299, 302
Dejean, 301
Denzin, 130
Diaz-Bone, Thévenot, 287
Dionne, 68-71, 128, 243, 244
Donnay, 220
Donnay, Charlier, 33, 59, 66
Dubar, 75, 76, 279
Dubar, Tripier, Boussard, 24
Durand, Saury, Sève, 89, 90, 275
Dufour, Larivière, 142
Ely, 176, 238, 268, 272, 306, 307
Endrizzi, 131
Engeström, 86, 87, 303
Engeström, Sannino, 88, 89, 181, 303
Enriquez, 190
Fernagu Oudet, 107, 300
Flichy, 243
Fray, 192
Fullan, 66, 68
Gendron, 272
Giddens, 45, 46, 49, 57, 115, 221, 224, 249, 274, 282, 293, 298, 303
Giust-Desprairies, 98, 99, 264, 290
Gladwell, 262, 306
Gomez, Trinquecoste, 239

Granget, 28, 239, 240
 Granovetter, 256
 Guedri, Hussler, Loubaresse, 302, 303
 Guillemette, Luckerhoff, 124
 Hannan, English, Silver, 46
 Hannan, Silver, 36, 37, 46
 Heinen, Lemenu, 22
 Jiang, 208
 Jullien, 95-96, 233, 245, 306
 Kaës, 117, 118, 295, 304
 Ketele (de), 32, 36, 71, 72
 Kiffer, 32
 Kolb, 58, 60
 Kourilsky, 101, 102, 176, 262, 272, 273, 302
 Kunnen, Bosma, 278
 Lakel, 31, 83
 Lalonde, 124
 Lameul, 219
 Langevin, 33
 Lapassade, 125
 Laurijssen, Gilis, Clement, Buelens, Huyghe, 35
 Le Boterf, 61
 Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier, 93, 94, 96, 97, 118
 Legendre, 23-25, 32, 196
 Lewin, 52, 59, 70, 282
 Linard, 84-86, 275, 279
 Lison, Bédard, Beaucher, Trudelle, 30, 32, 44
 Lison, Jutras, 31, 36
 Lorino, 306
 Marc, 178, 301, 302
 Marton, Säljö, 46
 Maslow, 178
 Maturana, Varela, 82, 89, 274
 Mintzberg, 34
 Miossec, Clot, 291
 Mohib, 100, 101
 Mohib, Sonntag, 101
 Morin, 40
 Morin, Therriault, Bader, 106, 107, 190, 227, 230, 273
 Musselin, 26-28, 33-36, 40, 51, 71, 172, 212, 237, 251, 252, 299
 Ngoya, 67, 68
 Ntebutse, 22, 29, 36, 38, 39, 46, 49, 52, 53, 61, 282
 Paillé, Mucchielli, 123, 125-128, 129, 139, 146-152
 Paivandi, 21
 Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 62
 Paquelin, 33, 40, 44, 45, 47-49, 57, 82, 91, 92, 109, 112, 113, 117-119, 245, 251, 253, 254, 256, 264, 273, 274, 279, 282, 283, 286, 293-296, 298, 302, 304
 Paquelin, Audran, Choplin, Hryshchuk-Berthet, Simonian, 114-117, 253, 294
 Paquelin, Choplin, 112-114, 238, 304, 305
 Paul, 93-95, 97
 Peeters, 212, 240, 273
 Peraya, 287
 Peraya, Jaccaz, 47, 110
 Peraya, Viens, 40, 110-112
 Perrenoud, 64, 283
 Petitjean, 76
 Piaget, 22, 23, 62, 64, 65, 75
 Piaget, Inhelder, 63
 Pillonel, Rouiller, 299
 Prégent, Bernard, Kozanitis, 24, 25, 47
 Puentedura, 46
 Pybourdin, 98, 125, 256
 Quéré, 83, 275
 Rege Colet, 25, 32, 33
 Rege Colet, Berthiaume, 32, 61
 Rege Colet, McAlpine, Fanghanel, Weston, 59
 Rege Colet, Parmentier, 32
 Rege Colet, Rovero, 58, 60
 Rey, Feyfant, 22, 33
 Reynaud, 109, 286
 Ricœur, 76, 77, 85, 182, 274, 275
 Rogers C., 94, 129, 280
 Rogers E.M., 44, 176, 282, 306
 Romainville, 21, 22, 29, 34
 Romainville, Michaut, 29
 Roxå, 51, 265, 291
 Sainsaulieu, 30, 299
 Sauvayre, 138
 Savard, 249
 Scharmer, 54, 250, 291
 Schön, 58
 Schumpeter, 43, 282

Scott, 156
Sen, 106, 107, 300
Senge, 105, 299
Shulman, Shulman, 66, 67
Simon, 53, 246, 282
Soparnot, 35, 175
Tardif, 25, 47, 61
Terressac (de), 109, 286
Thévenot, 72-74, 298
Uwamariya, Mukamurera, 65, 66
Venkatesh, Davis, 40, 55
Venkatesh, Davis, Morris, 251, 264
Véro, Zimmermann, 260, 300, 301
Verzat, Garant, 35
Vial, Caparros-Mencacci, De Ketele, 280
Villemain, Lémonie, 107-109
Vygotski, 22, 23, 68, 87, 88, 98, 118
Wenger, 78-80, 243, 244, 247, 261, 263, 267,
289, 291
Winnicott, 112, 238, 304
Wittorski, 47, 49, 61-63, 65, 76, 105, 299

Table des matières

Remerciements	5
Résumé	7
Abstract	8
Préambule	9
Liste des communications et publications liées à la thèse	11
Sommaire	13
Liste des figures et des tableaux	17
Liste des abréviations	18
Introduction	21
1. Le contexte de la recherche	21
1.1. Des évolutions qui viennent bouleverser l'enseignement supérieur.....	21
1.1.1. D'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage	21
1.1.2. Une « professionnalisation » attendue des formations de l'ES	23
1.2. Une pression à l'innovation	26
1.2.1. La promotion de l'excellence au cœur du système d'ES	26
1.2.2. Une injonction à l'innovation pédagogique ?.....	28
2. La position du problème	31
2.1. Une professionnalisation de l'enseignement attendue mais peu soutenue.....	31
2.2. La difficulté de passer d'expérimentations pédagogiques individuelles à une transformation pédagogique systémique.....	33
2.3. La rareté des études sur le processus de transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur.....	36
3. Les objectifs et les questions de recherche	41
4. Le plan de la recherche	42
Cadre de référence	43
1. Les dynamiques d'émergence de l'innovation pédagogique	43
1.1. L'innovation pédagogique, un construit social	43
1.1.1. Le processus d'innovation, un construit social entre un « déjà-là » et un « à-venir »	43
1.1.2. L'innovation pédagogique, une rupture paradigmatique créative	46
1.2. Une transition éprouvante de l'acceptabilité à l'acceptation.....	48

1.2.1. L'innovation pédagogique, un processus insécurisant.....	48
1.2.2. Accepter l'incertitude : un lâcher-prise nécessaire.....	52
1.2.3. Le passage d'une acceptabilité à une acceptation du changement.....	55
1.2.4. Une réflexivité nécessaire à une acceptation de l'innovation pédagogique.....	57
2. La transformation des pratiques pédagogiques : un processus de co-construction et de « trans-formation »	60
2.1. Une professionnalisation des enseignants propice au développement d'une réflexivité.....	60
2.1.1. La construction de compétences, une transformation de schèmes de pensée et d'action	60
2.1.2. Le développement d'un « savoir analyser ».....	63
2.1.3. Le développement professionnel des enseignants, un processus complexe articulant l'individuel et le social.....	65
2.1.4. La collaboration enseignante propice au développement d'une posture réflexive.....	68
2.2. Une co-construction propice à une transformation identitaire	71
2.2.1. Des investissements inhérents à l'engagement source d'évolution identitaire	71
2.2.2. Une identité plurielle inscrite dans une dialectique de permanence et de changement	75
2.2.3. La communauté de pratiques, lieu privilégié de co-construction identitaire.....	78
2.3. Une co-transformation des pratiques	81
2.3.1. L'agentivité, une co-transformation du sujet et de l'environnement	81
2.3.2. Une dynamique intentionnelle de transformation des activités	84
2.3.2.1. Une transformation des activités auto-pilotée par le sujet	84
2.3.2.2. Une transformation des activités à inscrire dans une intentionnalité collective	86
2.3.3. L'actualisation de possibles, un processus de trans-formation	89
3. L'accompagnement à la transformation pédagogique, un processus de régulation	93
3.1. L'accompagnement, un cheminement pour une mise en sens	93
3.1.1. Le développement de conditions favorables à un cheminement autonome	93
3.1.2. Un processus intersubjectif pour une mise en sens des situations.....	96
3.1.3. Une construction collective de sens articulant les dimensions individuelles et organisationnelles	98
3.2. Du désir au pouvoir de changer : une capacitation nécessaire à l'engagement	100
3.2.1. Une sécurisation nécessaire au développement d'un pouvoir d'agir	100
3.2.2. Le collectif, source de développement d'un pouvoir d'agir	103
3.2.3. Une capacitation à inscrire dans une démarche organisationnelle.....	106
3.3. Accompagner la transformation du système : une dynamique transitionnelle contenue et contenante.....	109
3.3.1. Un processus de régulation pour une transformation collective des pratiques.....	109
3.3.2. Un dispositif transitionnel pour une régulation systémique de la transformation	112
3.3.3. Un étayage conteneur pour une mise en sens collective de la transformation.....	114

3.3.4. Une dynamique contenue et contenant de transformation des pratiques.....	117
4. La présentation des hypothèses	119
4.1. Les hypothèses relatives aux préalables à l'implication dans un processus de transformation pédagogique.....	120
4.2. Les hypothèses relatives aux conditions d'une mise en sens collective de la transformation pédagogique.....	121
Cadre méthodologique.....	123
1. L'approche méthodologique retenue	123
1.1. Une enquête anthropo-sociologique aux visées pragmatiques.....	123
1.2. La subjectivité du chercheur engagée dans la compréhension du sens	126
1.3. Les présupposés de la chercheuse.....	128
1.4. La scientificité de la recherche	129
2. Le terrain de la recherche.....	130
2.1. Une université inscrite dans une dynamique de changement.....	130
2.2. L'accompagnement de la transformation pédagogique.....	132
3. Le recueil des données.....	133
3.1. La démarche de recueil des données	133
3.2. Le recueil de données effectué à travers l'enquête.....	134
3.2.1. Les objectifs et méthodes d'élaboration et de diffusion du questionnaire.....	134
3.2.2. Les participants à l'enquête.....	136
3.3. Le recueil de données effectué à travers les entretiens semi-directifs.....	138
3.3.1. Les objectifs et les méthodes d'élaboration générales des entretiens	138
3.3.2. Les entretiens des enseignants AMI	140
3.3.2.1. Les objectifs des entretiens	140
3.3.2.2. Le profil des enseignants AMI enquêtés.....	141
3.3.3. Les entretiens des autres personnels enseignants.....	141
3.3.3.1. Les objectifs des entretiens	141
3.3.3.2. L'échantillon des autres enseignants enquêtés.....	142
3.3.4. Les entretiens des membres de la gouvernance	143
3.3.4.1. Les objectifs des entretiens	143
3.3.4.2. L'échantillon des membres de la gouvernance enquêtés.....	143
4. L'éthique du traitement des données.....	144
5. Les méthodes d'analyse des données	144
5.1. L'analyse de l'enquête par questionnaire	145
5.2. L'analyse des entretiens semi-directifs.....	145
5.2.1. L'examen phénoménologique initial des données	145
5.2.2. L'analyse des données en mode écriture.....	147

5.2.3. La mise en place d'une théorisation.....	149
Analyse des données	153
1. L'analyse de l'enquête : émergence de dualités, tensions et divergences	153
1.1. Une charge de travail peu propice à l'implication dans l'enseignement ?	153
1.2. Une vision plus centrée sur l'enseignement que sur l'apprentissage	155
1.3. Des pratiques d'enseignement inscrites dans une dynamique d'évolution	159
1.4. Une perception duale du changement pédagogique	161
1.5. Un faible consensus autour des enjeux de transformation pédagogique	164
1.6. Des dynamiques collectives à développer autour de la transformation pédagogique.....	168
1.6.1. Des collaborations pédagogiques peu développées.....	168
1.6.2. Un intérêt perçu pour interagir avec d'autres acteurs que des enseignants en pédagogie	169
1.6.3. Une collaboration acceptable à certaines conditions	170
1.7. Le développement d'un climat de confiance nécessaire ?	173
1.8. Une typologie de comportements face au changement	174
1.9. Conclusion de l'analyse de l'enquête	176
2. L'analyse des entretiens : un processus de transformation pédagogique fondé sur une recherche d'équilibre écosystémique.....	177
2.1. Des évolutions pédagogiques émanant de la recherche d'un nouvel état d'équilibre.....	177
2.1.1. Une recherche permanente d'équilibre dans une activité d'enseignement en tension	177
2.1.1.1. La recherche constante d'un travail « bien fait »	177
2.1.1.2. Des évolutions émanant de la recherche d'une satisfaction professionnelle.....	180
2.1.1.3. Des adaptations suscitées par une évolution du public étudiant	183
2.1.2. Entre désir et sentiment de responsabilité : des buts en tension	186
2.1.2.1. Des buts en tension entre engagement et évitement	186
2.1.2.2. Entre sentiment de responsabilité et sentiment d'obligation.....	189
2.1.2.3. Des oscillations entre un sentiment de responsabilité partagée et non partagée.	192
2.2. Une projection difficile dans la transformation pédagogique	194
2.2.1. Un but de transformation peu visible.....	194
2.2.1.1. La projection dans une amélioration davantage que dans une transformation	194
2.2.1.2. Un manque de visibilité du cap	198
2.2.2. Une faible perception des possibles.....	202
2.2.2.1. Des conditions de travail peu favorables à une projection dans le changement ..	202
2.2.2.2. Des buts perçus comme peu accessibles ?.....	206
2.3. La transformation pédagogique, une transition en tension entre désir et acceptation du changement.....	210
2.3.1. Une difficile acceptabilité du changement.....	211
2.3.1.1. Des enjeux de TP difficiles à accepter ?.....	211
2.3.1.2. Des tensions entre désir et acceptabilité d'une approche inclusive.....	214

2.3.1.3. Des tensions entre une posture déclarée et une posture incarnée	218
2.3.2. Une sécurisation nécessaire à l'acceptation du changement	221
2.3.2.1. La difficile acceptation d'une « non-maîtrise » de la situation.....	221
2.3.2.2. Un sentiment d'efficacité personnelle propice à l'acceptation d'une perte de repères	224
2.4. Un sentiment de pouvoir agir fragilisé	227
2.4.1. Des tensions temporelles importantes	227
2.4.1.1. Des tensions temporelles peu propices à l'engagement dans la TP	227
2.4.1.2. Une TP à inscrire dans des temporalités plus longues.....	232
2.4.2. Une démarche organisationnelle perçue comme paradoxale	235
2.4.2.1. Un cadre trop rigide pour permettre le changement ?	235
2.4.2.2. Un manque de « congruence organisationnelle » ?	238
2.5. Le défi du passage d'une agentivité individuelle à une agentivité collective	241
2.5.1. Une convergence des trajectoires propice à une mise en sens collective de la TP	241
2.5.1.1. Une mise en sens collective nécessaire à l'appropriation de la TP	241
2.5.1.2. Un lâcher-prise difficile.....	245
2.5.2. Un environnement peu favorable à une convergence des trajectoires autour de la TP	251
2.5.2.1. L'absence de dynamiques collectives dans l'institution	251
2.5.2.2. L'absence d'une entreprise partagée autour de la TP	256
2.5.3. Des tensions sur l'acceptabilité de la collaboration autour de la TP	260
2.5.3.1. Des tensions entre le désir et l'acceptabilité d'ouvrir le collectif	260
2.5.3.2. Des tensions sur l'acceptabilité d'une co-construction écosystémique de la TP ..	264
2.6. Conclusion de l'analyse des entretiens	269

Discussion : une dynamique oscillatoire et autopoïétique de la transformation pédagogique..... 271

1. Une projection et une réflexivité nécessaires à une transformation des pratiques pédagogiques.....271

1.1. La création d'espaces d'intéressement propices à une projection dans la transformation pédagogique.....	272
1.2. La sécurisation, une condition à l'acceptation du changement	273
1.2.1. Une construction dynamique des pratiques entre permanence et changement	274
1.2.2. De l'adaptation au processus de transformation des pratiques	277
1.2.3. Un processus réflexif sécurisé et sécurisant de la transformation	282

2. Un cadre contenant et conteneur pour une mise en sens collective de la transformation pédagogique.....286

2.1. Une régulation inhérente à une co-construction des pratiques	286
2.2. Un processus d'intersubjectivation soutenant une évolution identitaire	289

2.3. Une régulation pour une convergence des trajectoires vers un autre territoire de pratiques	293
3. Une régulation des tensions pour une dynamique autopoïétique de la transformation pédagogique	298
3.1. Le développement d'une dynamique écosystémique de la transformation pédagogique ...	298
3.2. Une nécessaire régulation des tensions pour une articulation des trois niveaux de l'organisation	301
3.3. Une régulation à organiser pour une transformation autopoïétique	304
4. Pour un accompagnement inscrit dans un paradigme de la transition.....	305
Conclusion	309
Bibliographie.....	313
Index des auteurs	329
Table des matières.....	333

Cette recherche doctorale a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre d'un programme d'Investissements d'avenir

