



HAL
open science

Donner forme à un réseau pour accompagner la transformation pédagogique

Raphaël Bary, Marie-Reine Boudarel

► To cite this version:

Raphaël Bary, Marie-Reine Boudarel. Donner forme à un réseau pour accompagner la transformation pédagogique. [Rapport de recherche] Université de Lorraine - ERPI. 2019. hal-02051719

HAL Id: hal-02051719

<https://hal.science/hal-02051719>

Submitted on 7 Mar 2019

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.

Donner forme à un réseau pour accompagner la transformation pédagogique

Rapport de recherche remis dans le cadre du
Projet Réseau d'Accompagnateurs Pédagogiques
Appel à Manifestation d'Intérêt 2016
« Transformation pédagogique et numérique »

R. Bary & M.-R. Boudarel
Equipe de Recherche sur les Processus Innovatifs
EA n° 3767 – Université de Lorraine

Sommaire	2
Introduction	3
I Cadre de déploiement de la recherche	4
I.1 Former à innover et à accompagner l'innovation	4
I.1.1 L'expérience RAP : sources et ressources d'innovation à l'Université de Lorraine	4
I.1.2 Un nouveau rôle : accompagner et susciter des innovations	5
I.2 La culture comme conciliation de l'organisation et de l'innovation	7
I.2.1 Le désordre innovateur	7
I.2.2 Diffuser l'innovation dans l'enseignement supérieur	8
I.2.3 Vers une « culture de l'innovation » ?	10
I.3 Méthodologie	11
I.3.1 La méthodologie d'observation et d'analyse des données	11
I.3.2 Le groupe des accompagnateurs	11
II L'observation du dispositif et des accompagnateurs en formation	13
II.1 Des représentations partagées de la transformation pédagogique	13
II.1.1 Quelles représentations de l'innovation ?	13
II.1.2 Innovation ou transformation ?	15
II.1.3 Une vision particulière de l'enseignement dans le supérieur	16
II.1.4 En guise de synthèse	18
II.2 Un vécu du dispositif difficile mais fertile	19
II.2.1 Deux temps de formation contrastés	19
II.2.2 La première année : déconstruction et rebonds	20
II.2.3 La crise une perturbation en contexte de forte incertitude	23
II.2.4 Les motivations nouvelles et la projection dans le futur	27
II.2.5 En guise de synthèse	33
III Eléments saillants de l'étude et préconisations	34
III.1 En quoi le dispositif a-t-il permis d'avancer ?	34
III.2 Préconisations	35
III.2.1 Concernant le processus formatif	35
III.2.2 Concernant la structuration du réseau	36
Conclusion	40
Bibliographie	41

Introduction

Il est presque un lieu commun, aujourd'hui, de dire que l'Enseignement Supérieur a besoin d'inventer et d'implanter de nouvelles pratiques pédagogiques, tant pour répondre à de nouveaux enjeux que pour s'adapter à des publics différents et hétérogènes, et que nous assistons à de nombreuses expérimentations et à la mise en place de dispositifs innovants (*innovant* au double sens de *nouveau* et de *générateur de nouveauté*). La création d'un Réseau d'Accompagnateurs Pédagogiques (RAP) à l'Université de Lorraine s'inscrit dans ce mouvement de transformation pédagogique global, en France comme en Europe, impulsé par les conférences de Bologne et Louvain (Bertrand, 2014).

Ce nouveau dispositif consiste à former des enseignants issus de différentes disciplines afin qu'ils soient, au sein de leur composante, un appui et un encouragement pour leurs pairs souhaitant faire évoluer leurs pratiques. En filigrane, il y a l'idée de faire émerger et de diffuser une « culture » de l'innovation pédagogique en dotant des enseignants volontaires de connaissances et de compétences pédagogiques, et en faisant tant des *personnes-sources* (i.e. suscitant l'envie) que des *personnes-ressources* (i.e. apportant des savoirs et des savoir-faire) pour leurs pairs.

La mise en place de ce réseau est particulièrement intéressante pour nous, chercheurs de l'Equipe de Recherche sur les Processus Innovatifs (ERPI), puisqu'elle nous donne l'occasion de suivre la mise en œuvre d'une innovation organisationnelle dont l'objet est de développer l'innovation au sein de ladite organisation. Par -delà cette mise en abîme, la possibilité de créer une « culture » de l'innovation est un enjeu fort dans les entreprises puisqu'elle renvoie à la problématique de l'articulation conciliante d'une logique d'organisation, marquée par la stabilité et portée par l'institution, et une logique d'innovation, marquée elle par le changement et portée par les individus.

I Cadre de déploiement de la recherche

I.1 Former à innover et à accompagner l'innovation

I.1.1 L'expérience RAP : sources et ressources d'innovation à l'Université de Lorraine

Le dispositif RAP est porté par le Service Universitaire d'ingénierie et d'Innovation Pédagogique (SU2IP) de l'Université de Lorraine. Celle-ci, née en 2012 de la fusion de 4 universités sous le statut de grand établissement, s'est posé comme orientation stratégique majeure la transformation des pratiques et des dispositifs pédagogiques. Or cette transformation présente deux difficultés majeures.

Tout d'abord, l'Université de Lorraine dispose, sur le territoire lorrain de nombreux lieux de formation (écoles d'ingénieurs, UFR, Instituts) géographiquement éclatés sur 11 villes, 52 sites pour plus de quarante composantes de formation et 3700 enseignants-chercheurs. Ensuite, cette diversité géographique est aussi source d'hétérogénéité dans les pratiques d'enseignement : chaque composante est particulière du fait de son histoire propre, d'une inscription dans un (des) champ(s) disciplinaire(s) particulier(s), de différents modes d'organisation des études et, enfin, d'un ensemble de représentations et de règles régissant les relations pédagogiques entre enseignants aussi bien qu'entre les enseignants et les étudiants.

Aussi, bien plus que l'éloignement géographiques, c'est l'hétérogénéité pédagogique des composantes qui pose problème pour aller vers une convergence des pratiques d'enseignement. Pour permettre cette convergence, le SU2IP propose des ressources, des supports méthodologiques et des formations à la pédagogie à destination des enseignants de l'Université. Toutefois, le besoin s'est fait ressentir de compléter cette offre par un dispositif permettant « *d'asseoir l'action dans la durée par l'infusion et la diffusion de nouvelles pratiques.* » (SU2IP, 2016) Et, pour améliorer la qualité des enseignements au travers d'une forte adhésion et implication de la communauté enseignante, et non pas par des injonctions, l'idée est ainsi née de constituer une communauté d'accompagnateurs pédagogiques issus du corps enseignant. Cette approche est dans la lignée d'études menées sur l'innovation dans le champ de l'éducation et de la formation qui ont montré que les changements générés et pilotés par les acteurs de terrain et qui s'ancrent dans leur quotidien (logique Bottom/Up) sont plus viables que ceux impulsés par les instances de direction (logique Top/Down) (Cros & Adamczewski, 1996). Ainsi, le dispositif RAP vise à démultiplier l'action du SU2IP à l'aide d'accompagnateurs appuyant et soutenant les initiatives locales afin d'éviter les phénomènes d'essoufflement et de retrait : « *Dans une innovation collective, il y a des niveaux d'investissement très variés et, souvent, nous nous apercevons qu'après le départ de la personne charismatique, l'innovation retombe comme un soufflet, sans pouvoir être reprise.* » (Cros, 2001). Dès sa conception, le rôle des accompagnateurs pédagogiques a donc été pensé sous deux aspects : ce sont à la fois des *personnes-ressources* qui soutiennent leurs pairs par des conseils méthodologiques, un accompagnement pédagogique ou encore par l'animation de formations ; et ce sont aussi des *personnes-sources* dans la mesure où elles ont aussi vocation à encourager leurs pairs à innover et, à un niveau plus large, à alimenter les réflexions stratégiques de l'Université en terme de pédagogie universitaire et, par - là, d'en influencer les axes d'innovation.

Concrètement, le dispositif consiste à former douze enseignants volontaires de l'Université. Cette formation se déroule sur 20 mois (janvier 2017-septembre 2018), à raison de deux demi-journée par mois en moyenne. Elle s'articule en trois phases principales :

- 1) Janvier 2017 – septembre 2017 : apports de repères théoriques en pédagogie (les dimensions de l'acte pédagogique, les pédagogies actives...) complétés par des temps d'échange et de réflexion.
- 2) Septembre 2017 – décembre 2017 : proposition et conception, par les accompagnateurs, de formations à la pédagogie pouvant être proposées au travers de l'offre du SU2IP à l'ensemble des enseignants-chercheurs de l'Université.
- 3) Janvier 2018 – septembre 2018 : expérimentations concrètes d'accompagnement d'innovations pédagogiques, que celles-ci émanent d'individus, d'équipes ou de composantes.

Les volontaires ont été sélectionnés, sur dossier puis par entretien, sur différents critères : le statut de permanent, leurs expériences d'innovations pédagogiques, et surtout leur motivation et leur engagement sur la durée à partager avec leurs pairs leurs réflexions et leurs savoirs.

Dans sa déclaration de projet, le SU2IP a indiqué le caractère expérimental de cette formation et, dans l'optique de l'étendre pour parvenir à former une trentaine d'accompagnateur, elle a souhaité que le dispositif soit observé aux niveaux :

- individuel, celui des accompagnateurs, afin de comprendre leurs représentations, les freins et leviers de leur investissement, la façon dont ils élaborent de nouvelles pratiques « en cours de chemin »... ;
- collectif, celui de l'action du SU2IP, pour faire ressortir les impacts de la participation au dispositif sur les accompagnateurs, la façon dont il contribue à diffuser une culture de l'innovation et, éventuellement, d'en tirer des bonnes pratiques pouvant être transférées dans le futur.

Et c'est pour ce faire que la présente recherche a été réalisée au sein de l'Equipe de Recherche sur les Processus Innovatifs (ERPI) de novembre 2016 à septembre 2018.

1.1.2 Un nouveau rôle : accompagner et susciter des innovations

L'ERPI est une équipe pluridisciplinaire dont l'objet est la compréhension des mécanismes de l'innovation aux niveaux organisationnel, groupal et individuel. A ce titre, l'expérience qui est conduite à l'Université de Lorraine nous intéresse car c'est une innovation organisationnelle : il s'agit de tisser un réseau d'accompagnateurs pour l'ensemble des intervenants et des équipes qui auraient à cœur de modifier leurs pratiques professionnelles. Nous avons donc l'occasion d'observer une innovation en train de se faire et, qui plus est, une innovation pour innover.

Enseignants-Chercheurs en SHS au sein de ce laboratoire, nous sommes également particulièrement intéressés par la question de la formation à l'innovation. Une question qui résonne à un double niveau. Tout d'abord, nous formons des ingénieurs dont le profil est orienté vers le management de l'innovation et nous nous demandons à la fois quelles sont les compétences indispensables pour innover et comment en permettre l'intégration par les étudiants. Aussi, toute nouveauté pédagogique universitaire visant à former à innover nous intéresse. Ensuite, en tant qu'observateurs de l'innovation telle qu'elle se pratique dans les organisations, les entreprises, nous constatons que la formation est un enjeu pour accompagner les personnes dans le développement de leurs capacités à créer de nouveaux outils, de nouveaux produits/services, de nouvelles pratiques... Or, dans le dispositif RAP, nous retrouvons une problématique de l'innovation qui est représentative de l'ensemble des organisations, universitaires ou non. En plus de former à l'innovation, il est également indispensable d'encourager et de soutenir les innovations « spontanées » par la présence de personnes-ressources apportant aide et conseil à ceux qui ont des idées d'amélioration et de changement.

Ce besoin est avéré par les offres d'emploi émises par les entreprises et les administrations à la recherche de « référents », « animateurs », « correspondants »... innovation. Cette fonction, ce rôle nouveau dans le processus d'innovation est encore peu documenté et nous n'avons pas trouvé d'études scientifiques portant spécifiquement sur ce phénomène. Nous avons donc pris le parti de définir le contour de cette nouvelle fonction en nous basant sur les descriptions qu'en donnent les entreprises. Ainsi, nous constatons que les mots clés de définition du profil de responsable innovation sont en liaison avec l'évolution de la notion même d'innovation (J.P. Leac, 2017). Selon le dernier baromètre Act One-HEC, le budget moyen accordé à l'innovation a augmenté de 50,6 % en 2013 et les effectifs de 12,2 % dont un tiers de création de postes. La moitié des grandes entreprises a créé cette fonction de « *directeur de l'innovation* ». Près de 20 % d'entre eux siègent désormais au comité de direction, un chiffre qui a doublé en trois ans. D'après Brice Challamel (Act One-HEC, 2010), la mutation culturelle est donc en marche : « *le directeur de l'innovation est aujourd'hui aux nouvelles idées ce que le DRH est devenu aux salariés des grandes entreprises. Son rôle ne se cantonne plus aux seules questions administratives et légales, comme la gestion de la propriété industrielle* ».

Si le responsable innovation s'occupait principalement à l'origine de veille technologique ou d'organiser des concours internes pour favoriser l'émergence d'idées et la collaboration entre les différentes unités, son rôle a maintenant bien changé. Au carrefour de la recherche, de la veille technologique et des systèmes d'organisation, les responsables innovation interrogés dans le sondage Act-One HEC définissent leurs missions de la sorte : veille et prospective (78 %), orientation et mise en place de la stratégie (70 %), mise en œuvre du marketing (68 %).

Les missions du responsable innovation sont multiples et transverses, avec une attention croissante aux missions suivantes :

- diffusion de la culture de l'innovation dans l'entreprise,
- anticipation de l'évolution du business model à moyen/long terme,
- gestion de projets transverses en synergie,
- intégration des technologies numériques dans des nouveaux produits/services à forte valeur ajoutée pour les utilisateurs.

Notons également que son profil a changé ces dernières années : 34% d'entre eux viennent encore de l'univers de la technologie et de la R&D, mais les directeurs issus des milieux du numérique, du management et de la stratégie sont de plus en plus nombreux (ceux issus du marketing sont en nombre stable).

Le rôle de responsable de l'innovation peut être différencié selon qu'il ait une fonction de direction ou une fonction d'animation.

Pour ce qui est de la première, le directeur de l'Innovation est un intermédiaire qui se situe entre l'ingénierie et le marketing. A la fois leader et moteur, il définit donc les grandes orientations de la politique d'innovation et, à cette fin, il échange en permanence avec un grand nombre d'acteurs, tant internes qu'externes. Aussi, les qualités qu'il est sensé posséder sont le pragmatisme, le sens de l'anticipation et la diplomatie. Il doit également faire preuve à la fois d'un savoir-faire méthodologique rigoureux et d'une gestion de projet éprouvée grâce à des connaissances scientifiques et technologiques pointues. L'innovation se définit avant tout comme un état d'esprit plutôt que comme l'acquisition de techniques, rapidement dépassées. Le management de l'innovation implique une gestion et surtout une mobilisation de systèmes organisationnels complexes soumis à une poussée technologique permanente. Il lui revient de faire travailler des collectifs et des équipes inter-fonctionnelles (Le Masson *et al.*, 2006).

Pour la fonction d'animation d'équipes, la littérature de synthèse est également pauvre concernant ces profils, cependant il apparaît que le **chef de projet innovant** est avant tout un meneur d'équipe, capable de fédérer autour de ses idées. Curiosité et ingéniosité l'aident également à analyser les besoins, puis à proposer des solutions. Enfin, rigueur et persévérance restent des atouts majeurs pour concrétiser les idées issues de son imagination.

Dans le cadre du dispositif RAP, il est attendu des accompagnateurs pédagogiques qu'ils maîtrisent, au terme de leur deux ans de formation, des compétences analogues à celles recherchées dans l'industrie dans des fonctions d'animation (SU2IP, 2018) : la capacité à analyser des besoins pour en identifier les enjeux et des voies d'amélioration ; la capacité à concevoir, concrétiser et évaluer une action (d'accompagnement ou de formation) ; la capacité à analyser sa pratique en la mettant en perspective par rapport à un contexte et à un état des savoirs ; et, enfin, la capacité à réfléchir et agir au sein d'un collectif. Cette analogie entre le monde académique et le monde de l'entreprise est peu surprenante puisque, comme le souligne Denis Lemaître dans son analyse textuelle d'une centaine de communications dédiées à l'innovation dans l'enseignement supérieur : « *la pensée pédagogique y est faiblement réflexive et critique, et massivement guidée par une conception pragmatique et technique de l'activité, teintée des valeurs sociales contemporaines autour de la coopération, de l'ouverture et de l'usage intensif des outils numériques. On peut y voir la marque d'une forme de logique managériale qui traverse les institutions aujourd'hui, imposant les normes de l'efficacité, du rendement, de l'adaptation constante des pratiques aux conditions économiques et techniques du marché* » (Lemaître, 2018 ; p.20). Dominée par les mêmes modèles organisationnels, managériaux et idéologiques que les entreprises, soumise aux mêmes injonctions d'efficacité et de rationalité, l'Université est un terrain d'observation intéressant pour comprendre comment, plus largement, les institutions cherchent à répondre aux problématiques que leur posent l'innovation, tout particulièrement pour en favoriser l'émergence « spontanée ».

1.2 La culture comme conciliation de l'organisation et de l'innovation

1.2.1 Le désordre innovateur

Si nous considérons le regard porté sur l'innovation, nous voyons une tendance à une prise en compte de plus en plus forte de la dimension individuelle de celle-ci (Cohendet, 1996 ; ANVAR, 1999). Ainsi, les années 2000 ont vu naître des courants de management de l'innovation s'appuyant sur les connaissances/compétences de chacun des salariés afin de compléter les actions menées au niveau de l'organisation.

L'organisation, contexte social de base dans lequel se déploie l'innovation, peut être appréhendée de deux façons : pour elle-même ou comme lieu du jeu des acteurs. Dans le premier cas, approche privilégiée des gestionnaires, on s'intéresse aux caractéristiques de l'organisation qui influent positivement sur la capacité à innover : composition de groupes pluridisciplinaires de travail, décloisonnement entre les services, mode de management participatif, facilitation de la circulation de l'information et des apprentissages collectifs... (Divry *et al.*, 1998 ; Genlot, 2001 ; Boly *et al.*, 2016). La seconde approche, dans la lignée de la sociologie

des organisations¹, étudie le rapport entre le contexte et les modes d'action des acteurs. Elle permet de comprendre comment l'innovation implique des négociations entre les individus, des contradictions et des ajustements entre diverses logiques d'action, ainsi que la façon dont les acteurs se saisissent de la part d'autonomie existante ou la crée malgré les contraintes que fait peser l'organisation... (Alter, 1996 ; Thunderoz, 1997). Surtout, l'injonction faite aux individus d'innover, donc de créer du changement et de la nouveauté entre en conflit avec logique de stabilité et de prévisibilité qui est celle de l'institution (Alter, 1993a), soumettant ainsi les salariés à une « *double tension : explorer de nouvelles formes de production tout en devant respecter des routines d'exploitation.* » (Boisard et al., 2016).

Or, cette tension peut avoir des effets délétères car la pierre angulaire de l'innovation est le « pionnier », plutôt considéré comme un déviant, un *marginal sécant* (Crozier, 1977). Il prend des risques pour élaborer un nouveau produit ou une organisation nouvelle : s'il échoue, il subira une sanction de la part de l'ordre établi mais, s'il réussit, il peut espérer être récompensé dans l'ordre futur. Le pionnier a comme caractéristique d'être étranger au monde dans lequel il se trouve, souffrant souvent d'un déficit de socialisation. Enfin, il est congruent, restant peu sensible aux jugements portés sur ses idées, tout comme aux normes sociales. (Alter, 1993b et 2000). En fait, vu de l'acteur, l'innovation ne répond pas uniquement à un intérêt économique : elle est aussi une détermination par des besoins psychiques de reconnaissance, d'accomplissement de soi, d'affirmation... (Guist-Desprairies, 1998). Elle participe de la constitution d'une identité personnelle et professionnelle qui s'appuie sur un fort engagement dans l'activité, une capacité de distanciation par rapport au collectif, et parfois des liens difficiles avec une hiérarchie directe (Marsollier, 1999 ; Guichard & Servel, 2006). Ainsi, les études menées sur les traits de personnalités tendent à montrer que les innovateurs possèdent des aptitudes communes telles que : la confiance en soi et l'optimisme, la ténacité, la curiosité (et plus largement l'ouverture à l'environnement : l'écoute d'autrui, la réceptivité aux opportunités), la persévérance, la créativité, l'adaptation aux événements et situations, le désir d'être reconnu, le goût de l'indépendance et de l'autonomie, la recherche du risque et du défi (Sammur, 1998 ; Hillairet, 1999 ; Christensen et al., 2013). Ce sont ces dernières qui posent problèmes dans une visée d'organisation et de structuration : questionnant autant les modes de pensée, les représentations collectives que les procédures, la profonde capacité de réflexivité de l'innovateur le conduit à une distanciation par rapport au collectif, lequel est toutefois vécu comme une nécessité permettant de la coopération (Alter, 2000).

Là est le paradoxe fondamental pour qui veut développer le potentiel innovant d'un collectif puisqu'il s'agit de structurer un environnement aidant, facilitant pour les innovateurs tout en leur laissant des marges de liberté qui ne doivent pas aller à l'encontre de ce qui est institué. « *Les gouvernances dans les établissements devraient donner des lignes directrices, impulser, stimuler, encourager la diffusion et favoriser les mises en commun, donner envie et rendre possible les envies en proposant des cadres de mise en œuvre. Plutôt que de parler de pilotage au sens strict, c'est d'animation, de mise en réseau qu'il devrait être question. Il est essentiel de laisser la liberté aux établissements et aux acteurs de s'organiser chacun à leur niveau et selon leur contexte ; de les responsabiliser en respectant ce qui est en place ; de valoriser les initiatives ; de fournir des éléments de compréhension de ces évolutions ; de les accompagner. C'est une logique d'impulsion, de responsabilisation, de valorisation et d'accompagnement qui devrait prévaloir.* » (Bertrand, 2014 ; p.13).

I.2.2 Diffuser l'innovation dans l'enseignement supérieur

La résolution de ce paradoxe est un enjeu qui apparaît très clairement dans l'Enseignement Supérieur au travers des études qui y ont été menées pour comprendre comment y naissent et se diffusent les innovations pédagogiques.

En premier lieu, précisons d'abord que, lorsque nous parlons d'innovation, nous reprenons la définition qu'en donnent Bédard et Béchard en opérant une distinction entre la « novation », qui est une nouveauté objective et certifiée, et l'« innovation » qui est « *une démarche d'implantation d'une novation dans un milieu donné, différent de celui d'où elle s'origine (...) une novation contextualisée* » (Bédard &

¹ Plus précisément, ces travaux se rapportent à l'analyse stratégique des acteurs initiée en France par Crozier et Friedberg (Crozier & Friedberg, 1977).

Béchar, 2009 ; p. 34)². Ainsi, cette définition permet de coller au plus près de ce que sont actuellement³ les changements de pratiques et les transformations pédagogiques à l'œuvre dans les universités : l'introduction dans un environnement donné de méthodes, outils, théories de l'apprentissage déjà mobilisées par ailleurs (Cerisier, 2014 ; Lemaître, 2018). De plus, par-delà le degré objectif de nouveauté, ce qui nous semble primordial est de regarder l'innovation du point de vue de l'acteur, de partir de son sentiment personnel, sa conviction d'être en train de créer de nouveaux *arts de faire*, de nouveaux outils, de nouveaux dispositifs. C'est bien parce qu'il a conscience de s'engager dans une transformation de sa pratique qu'entrent en jeu tout un tas de phénomènes caractéristiques de l'innovation (nouveauté, incertitude, prise de risque...) qui impactent le passage à l'acte d'innover (Bary, 2002).

Justement, pour comprendre comment se diffusent les innovations au sein des établissements d'enseignement supérieur, il est nécessaire d'avoir une approche systémique et contextualisée : « *The study of innovation in teaching and learning is a study of interactions, attitudes, institutional policies and practices, national contexts, and the consensual and confrontational characteristics of all of them. 'To stimulate innovation' means asking not only 'what kind of innovation', but also 'whose innovation, in whose interests and in what, if any, policy contexts?'* » (Silver, 1999 ; p. 155). Si le modèle de Rogers (2003) sur la diffusion des innovations dans les organisations s'applique bien aux universités, le monde académique a des particularités qui impactent ses modes et possibilités de dissémination (Graham et al. 2012).

Ainsi, à un niveau institutionnel, un portage politique est nécessaire, un portage si possible adossé à une politique nationale de valorisation de l'innovation pédagogique (McKenzie *et al.*, 2005 ; Bertrand, 2014). Ce soutien est recherché par les innovateurs, ne serait-ce que par la mise en place de moyens matériels, financiers et humains, par la possibilité de se former en début de carrière comme tout au long de la vie, ou par des décharges de temps pouvant être affectés à des expérimentations pédagogiques (Chen, 2009 ; Zhu *et al.*, 2010 ; Buabeng-Andoh, 2012). Surtout, un point essentiel est la reconnaissance de l'activité d'enseignement et de l'investissement dans le développement de sa pédagogie ; reconnaissance encore trop faible dans l'Enseignement Supérieur français où la carrière des enseignants-chercheurs est principalement évaluée sur la dimension recherche (Bertrand, 2014). Le portage politique institutionnel gagne donc à se traduire dans des discours incitatifs autant que dans des actions concrètes. Il semble également qu'un gage de succès soit de s'appuyer sur l'existant : une trop grande déconnexion entre les innovations promues par le haut (*top-down*) et celles issues du terrain (*bottom-up*), peut limiter l'émergence d'innovations, combien même les individus et l'institution cherchent à les promouvoir (Casanova, 2011).

Au niveau des collectifs de travail, d'autres facteurs influencent la diffusion des innovations. Le principal est le travail collaboratif, l'échange, la mise en réseau. Le manque de travail collégial à l'université fait que les enseignants échangent peu sur la pédagogie, ce qui entraîne peu d'échanges de savoirs, ainsi qu'une faible connaissance des initiatives de leurs collègues autant qu'une faible reconnaissance de leurs propres initiatives par leurs collègues (Bertrand, 2014 ; Viaud, 2015). Cela pèse également sur les possibilités de produire des retours d'expériences sur les initiatives locales : « *Globalement, le paradigme de l'innovation ascendante revendiqué dans la plupart de ces projets échoue. C'est à la fois en raison d'une trop faible structuration de la collaboration entre acteurs, ce qui diminue la force de la potentialisation de la zone proximale de développement des pratiques instrumentales de chacun. Cela s'explique également par une*

² Ces auteurs s'inscrivent dans sillage de Françoise Cros et Georges Adamczewski qui ont opéré un travail important de clarification conceptuelle de l'innovation en éducation et en formation (Cros et Adamczewski, 1996). Travail d'autant plus important que, comme le soulignait cette première, plus de 300 définitions de ce terme ont été trouvées dans le seul domaine de l'éducation et de la formation (Cros, 1997).

³ Comme le souligne M.-L. Viaud (2015), l'innovation à l'université a connu différents temps ces 70 dernières années : après une première période (1950-1968) où il n'y a quasiment pas eu d'innovations pédagogiques, de nombreuses expérimentations et transformations pédagogiques peuvent être observées jusqu'en 1976, quand commence la massification de l'enseignement qui entraîne des rénovations pédagogiques plus en terme de cursus et de contenus que de méthodes d'enseignement. Dans la période 1990-2000, on assiste plus à une succession de réformes qu'à de véritables innovations d'ampleur ; des réformes qui ont parfois démotivé des innovateurs car, ne prenant pas en compte les initiatives locales, elles ont pu rendre impossible la mise en œuvre des nouveautés déjà implémentées.

trop faible régulation des projets qui permettrait de distinguer ce qu'il est bon de partager et ce qu'il est préférable d'ignorer ou d'abandonner. » (Cerisier, 2014 ; p. 9). Ces observations sont proches de ce qui a pu être étudié lors des fusions-acquisitions de firmes technologiques : pour que des connaissances soient transférées entre deux entreprises, deux entités, il faut qu'il y ait *proximité cognitive*, à savoir disposer d'une même base de connaissances pour innover, tout en ayant des savoirs spécialisés. En fait, si la distance entre les connaissances de chaque entité est trop grande, le transfert de savoir ne se fait pas et, si les savoirs spécialisés sont trop similaires, il y a innovation mais incrémentale (Ensign *et al.*, 2013).

L'existence d'éléments moteurs, de « leaders » est également nécessaire pour la diffusion des nouveautés. Ce leadership peut être de plusieurs types (administratif, pédagogique, techno...) tout comme il peut se décliner à plusieurs niveaux (la direction, les personnels, les enseignants en général ou sur une discipline en particulier...) (Chen, 2009 ; Buabeng-Andoh, 2012). Les observations de Treleaven *et al.* (2012) sont intéressantes à ce niveau car celles-ci proposent de distribuer le leadership au sein de communautés de pratiques : « *The work of those engaged in a community of practice is characterised by identifying and promoting relevant seeding activities, dispersed throughout their individual and collective spheres of influence. (...) It is, therefore, distinct from delegation to committee membership and devolution of responsibility that are enacted through a top-down approach. Through their processes of sharing reflective practice and generating new knowledge, the members of the communities of practice function as distributed leaders to open up and support possibilities for innovation and change. The identification of relevant communities of practice and distributed leadership is, therefore, crucial to an embedding approach.* » (p. 755). Ici, plus que la capacité d'entraînement d'un groupe par un individu, l'accent est mis sur les influences réciproques, l'entraide et l'émulation collective.

Enfin, des facteurs liés aux enseignants eux-mêmes influencent également la dissémination des innovations. La charge de travail est un facteur important dans la mesure où le temps consacré aux tâches quotidiennes ne peut pas être utilisé pour s'informer sur et se former à de nouvelles pratiques pédagogiques, pour échanger avec ses pairs sur les expériences entreprises, ni pour soutenir l'engagement des collègues eux-mêmes investis dans la transformation de leur enseignement (Philips 2007 ; Chen, 2009 ; Zhu *et al.*, 2010 ; Buabeng-Andoh, 2012). Cette charge participe des « *fortes contraintes institutionnelles réelles ou fantasmées qui brident les prises d'initiatives individuelles et limitent la possibilité d'actualiser des pratiques potentielles* » (Cerisier, 2014 ; p. 9).

L'âge ne semble pas déterminant en tant que tel, c'est surtout l'expérience professionnelle de l'enseignant qui joue à ce niveau. Ainsi, de ses recherches, essentiellement menées dans l'Education Secondaire, Cros constate que : « *on rencontre plus facilement les innovateurs parmi les enseignants experts, plus spécialement des professeurs qui ont dépassé les sept années de carrière et pas encore atteint la douzième année d'exercice.* » (Cros, 2001 ; p. 38). Cela va dans le sens de ce que Buabeng-Andoh (2012) observe au travers de sa revue de la littérature sur la diffusion des nouvelles technologies dans l'enseignement : les « jeunes » enseignants sont d'abord centrés sur la didactique et l'animation de la classe, dimensions avec lesquelles ils ont à se familiariser par la pratique, quand les enseignants plus expérimentés peuvent consacrer moins d'énergie à ces niveaux et plus de temps pour penser et repenser leur pédagogie (Russell *et al.*, 2003 ; Lau & Sim, 2008). Notons toutefois que la nature de la pédagogie mise en œuvre compte autant que le temps passé à enseigner. Ainsi, une étude hollandaise portant sur 210 enseignants a mis en lumière le fait que plus la pédagogie de l'enseignant est centrée sur l'apprenant et plus celui-ci est enclin à adopter et/ou développer des innovations (Drent & Meelissen, 2008). Ici, nous voyons à quel point les représentations des enseignants pèsent sur leur capacité à innover (le terme lui-même étant souvent remis en cause par les enseignants du Supérieur eux-mêmes – Silver, 1999). Dans une étude interculturelle sur l'adoption de l'enseignement-en-ligne, Zhu *et al.*, (2010) montre que la conception que les enseignants ont de leur rôle impacte fortement leurs pratiques : plus ils se considèrent comme des experts et des figures d'autorité et moins ils sont enclins à réfléchir leur pédagogie et à la faire évoluer. Aux représentations constitutives d'une identité professionnelle, s'ajoute également le rapport à la pédagogie (son importance dans l'acte d'enseigner, ses possibilités, ses souhaitables...) ainsi que la vision qu'a l'enseignant de ce sur quoi porte la transformation pédagogique (classe inversée, MOOC, outils numériques...) (Massou & Lavielle-Gutnik, 2017).

1.2.3 Vers une « culture de l'innovation » ?

Cette revue de la littérature souligne l'importance des représentations dans la dissémination de la transformation pédagogique au sein des organisations. Définir des stratégies et des plans d'action, mobiliser des moyens, inciter, susciter l'envie ne deviennent opérant qu'à partir du moment où les enseignants ont une représentation du changement qui s'intègre dans une vision plus large de l'acte d'enseigner, de leur rôle, et de la part d'autonomie qui est la leur au sein de l'institution.

À l'université comme ailleurs, manager l'innovation nécessiterait donc de répondre au besoin d'encadrer sans enfermer et, en quelque sorte, d'institutionnaliser la déviance. Est-ce pour cela que le discours accompagnant la mise en place de dispositifs d'aide aux innovations internes, fait généralement référence à une « culture de l'innovation » qu'il s'agit de diffuser, de faire infuser ? C'est l'hypothèse que nous faisons de l'utilisation de cette notion peu (voire pas) définie dont l'étude lexicographique et bibliométrique reste à faire. En effet, l'emploi du terme « culture » dans ce contexte précis peut renvoyer à différentes acceptions du terme. Tout d'abord, la culture est le fait de faire pousser ou, plutôt, de semer et d'aider à grandir sans garantie de résultat. Cela évoque à la fois l'acte volontariste d'agir sur l'environnement et la reconnaissance de la part d'incertitude relative à l'atteinte de ses objectifs. Par ailleurs, la culture, d'un point de vue anthropologique, est le terreau de l'action et de la pensée : si elle « *donne naissance à l'esprit* », c'est en fournissant une base de connaissances (explicites et implicites, déclaratives et procédurales...) qui cadre le rapport de l'Homme au monde, définissant pour lui ce qu'il est possible ou impossible de penser ou de faire, dans quelles conditions... tout en lui offrant également une part d'autonomie, de créativité, d'invention afin de pouvoir s'adapter aux mondes et aux situations vécues (Bruner, 1991). Parler de « culture d'innovation » reviendrait à afficher une volonté de créer des représentations et des pratiques partagées et homogènes, tout en ayant conscience de l'impossibilité de prévoir le résultat des actions entreprises en ce sens.

L'expérience conduite à l'Université de Lorraine donne l'occasion rare d'observer une innovation en train de se faire et, qui plus est, une innovation pour faire innover, pour constituer les germes d'une « culture de l'innovation ». C'est pourquoi il nous a semblé particulièrement intéressant, tout au long de notre observation de la formation des accompagnateurs, de nous centrer sur leurs représentations, leurs évolutions lors de la formation et leur impact sur celle-ci. Aussi, notre travail s'est articulé autour de quatre questions principales :

- (1) Quelles représentations ont les accompagnateurs de l'innovation pédagogique, de l'acte d'enseigner et de leur capacité d'action au sein de l'institution ?
- (2) En quoi ces représentations ont été des leviers ou des freins pour l'investissement dans la formation ?
- (3) En quoi la formation a contribué à homogénéiser ces représentations pour jeter les bases d'une culture commune de la transformation pédagogique à l'université ?
- (4) Quels sont les éléments de la formation, contenus et modalités pédagogiques, qui contribuent à la construction d'un sentiment d'auto-efficacité comme accompagnateur pédagogique et à la définition de ce rôle nouveau au sein de l'université ?

Pour identifier les représentations de l'innovation des enseignants suivant la formation d'accompagnateurs, nous avons conduit une recherche qualitative, à prétention monographique,

1.3 Méthodologie

1.3.1 La méthodologie d'observation et d'analyse des données

Pour identifier les représentations des accompagnateurs et observer les effets du processus de formation, nous nous sommes volontairement focalisés sur leur groupe. Notons toutefois que le Réseau des Accompagnateurs Pédagogiques est plus large que le seul groupe des douze enseignants en formation puisqu'il intègre également les promoteurs du dispositif et les conseillers pédagogiques appartenant au SU21P. De plus, sur les deux années observées, deux acteurs importants auront été l'ESPE de Lorraine (Etablissement Supérieure du Professorat et de l'Education) qui a pris en charge la co-conception et

l'animation de la première année de formation, et le LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication) qui a eu les mêmes responsabilités concernant la seconde année.

Concernant le recueil des données, il a consisté essentiellement en, d'une part, la réalisation par chacun de son *Blason d'innovateur pédagogique* et, d'autre part, en deux entretiens, en début et en fin de formation. Les blasons ont été réalisés lors de la première séance de formation. Cet outil projectif, utilisé de longue date (Peretti, 1986 ; Galvani, 1997) permet d'exprimer et d'explorer l'imaginaire de la représentation (il contient une devise, des personnes ou des institutions de référence et une symbolisation iconographique) ainsi que sa dimension pratique (les difficultés que je rencontre, les moyens et les qualités dont je dispose en tant qu'innovateur pédagogique). Nous avons analysé les blasons en repérant les convergences sémantiques et sémiologiques. Nous avons ainsi pu repérer des mots clés, des proximités et des représentations de l'innovation pédagogique au travers du discours, ainsi que l'émergence de points communs. Cette analyse, en plus de donner à voir les axes structurants des représentations, a également nourri la grille des entretiens semi-directifs individuels réalisés lors des premières semaines de la formation. Enfin, une seconde vague d'entretiens a été conduite peu avant la fin de la formation afin de pouvoir observer les influences réciproques des représentations et de la formation.

Le parti-pris de cette recherche est donc la centration sur les accompagnateurs et la façon dont ils ont vécu cette formation, les résonances cognitives, relationnelles et affectives que cela a occasionné en eux et leurs impacts sur leur apprentissage. En complément à cela, et pour pouvoir bénéficier d'un éclairage autre de ce processus, nous avons également assisté à des séances de formation et collecté et étudié les documentations produites dans le cadre du lancement et du pilotage du projet RAP ; étude complétée par un entretien réalisé avec les promoteurs du dispositif (direction et conseiller pédagogique du SU2IP).

1.3.2 Le groupe des accompagnateurs

S'il n'est pas statistiquement représentatif de l'ensemble du corps des enseignants de l'Université Lorraine, le groupe de douze volontaires que nous avons observé en illustre la diversité puisqu'il est composé à parité d'hommes et de femmes issus de différentes composantes (Faculté, école d'ingénieur, IUT...), de différentes disciplines (Économie, Ingénierie, Biologie, Médecine, Lettres modernes...) et avec différents statuts de personnels permanents (Maître de Conférences, PRAG, PU-HP, PRCE...). Ce sont des enseignants expérimentés qui ont à minima 13 ans d'expérience dans le métier (et, pour la moitié d'entre eux, 25 ans ou plus).

La diversité d'origine et l'expérience ont été recherchées par les promoteurs du dispositif lors de la constitution du groupe puisque c'étaient des critères de sélection des candidats sur dossier puis entretien. Au travers de leurs discours, les accompagnateurs donnent à entendre beaucoup de similitudes dans le contenu de cette expérience. Ils ont en commun d'avoir :

- développé une analyse déjà distanciée de leurs pratiques en termes d'essais/erreurs ;
- proposé de nouvelles modalités pédagogiques au sein de leur composante ou dans le cadre de réseaux disciplinaires ;
- suivi des séminaires, des stages ou des formations concernant de nouvelles approches pédagogiques ou de nouveaux outils (tels les MOOCs) à l'Université de Lorraine comme en dehors (par exemple Louvain).

En terme de caractéristiques communes, nous retrouvons des motivations qui ont également été un critère de sélection du groupe :

- l'envie de diffuser de nouvelles pratiques pédagogiques au sein de l'Université ;
- l'envie d'accompagner concrètement leurs pairs ;
- l'envie de théoriser sur leurs pratiques pour permettre un transfert de savoirs.

De plus, il est à noter que, dès la séance inaugurale, et plus encore lors de la première vague d'entretiens, les accompagnateurs ont exprimé un fort besoin de collectif. Il s'agit pour eux de pouvoir construire de nouvelles formations avec leurs collègues, d'expérimenter de nouveaux outils, de partager leur expérience, de bénéficier de conseils, d'un regard différent... Dans leurs discours, les accompagnateurs présentent ce

besoin comme peu assouvi, soit par manque de temps, soit par manque de collègues motivés. Ce désir d'œuvrer collectivement se retrouve dans la posture adoptée à l'égard des étudiants. Ainsi, ils les considèrent comme partenaires de l'acte d'apprendre et capables de s'associer dans des activités pédagogiques « innovantes », au sens qu'elles cassent les routines de l'enseignement transmissif classique. Ils font ainsi référence, et avec satisfaction, à de nombreuses expériences personnelles d'activités pédagogiques co-construites avec les étudiants. Enfin, ce besoin s'exprime dans le fait même de se porter volontaire pour participer au réseau, moyen pour eux de partager et concrétiser leurs pratiques et leur vision au niveau global de l'Université.

Finalement, le groupe qui a suivi la formation est composite par ses origines tout en présentant une relative communauté d'expérience et d'aspirations.

II L'observation du dispositif et des accompagnateurs en formation

II.1 Des représentations partagées de la transformation pédagogique

II.1.1 Quelles représentations de l'innovation ?

Les blasons et les entretiens individuels réalisés en début de formation donnent à voir des représentations de l'innovation pédagogique relativement homogènes, et cela dès l'entrée en formation (ce qui peut être imputé au processus de constitution du groupe). L'analyse de ces représentations, indissociables de la vision qu'ont les accompagnateurs de ce qu'est l'enseignement dans le Supérieur, a fait ressortir des éléments riches et nuancés qui s'articulent autour de cinq thématiques structurantes :

- la tension mouvement / permanence,
- l'impertinence du hors-cadre,
- l'importance du collectif,
- une autre compréhension de l'acte d'apprendre,
- le temps problématique.

La thématique la plus présente est bien **la tension entre mouvement et permanence**. Le mouvement permanent, vital, de celui qui cherche à s'adapter à un monde sans cesse changeant *versus* l'inertie de l'organisation et des collègues difficilement mobilisables à propos de projets innovants.

Dans les blasons, nombreuses sont les références à des symboles de mouvement : Shiva, le Phénix, l'Hydre qui renaissent sans cesse, Edgard Morin dont la pensée évolue constamment, le ruban de Moebius... Les entretiens confirment et affinent cet antagonisme. L'institution est présentée comme celle qui aide peu (par exemple en dégageant du temps pour expérimenter, se former, faire des retours d'expérience), voire qui bloque toute initiative de changement (par des procédures ou des « formats » pédagogiques...). Le regard sur les collègues est plus nuancé, plus compréhensif. L'innovateur comprend qu'il n'est pas facile pour eux non plus de transformer leur pédagogie et, en même temps, il y a à leur égard une forme d'incompréhension : comment peuvent-ils continuer à enseigner sans changer leurs pratiques ?

« Je sens des collègues qui auraient bien envie, mais beaucoup d'autres à qui ça passe au-dessus de plein d'autres priorités, voir même de l'envisager quoi (...) Bon il y a quand même plein de personnes qui ont l'air d'être intéressées par ça, mais il y a encore beaucoup de freins, d'obstacles. »

« En fait, un enseignant quand on discute avec lui, il pense qu'il fait bien. Donc à partir du moment qu'il pense qu'il fait bien, c'est difficile de lui faire comprendre qu'il a peut-être à se décaler par rapport à ses certitudes, pour le faire se regarder lui-même. »

« L'innovation passe par le changement et, surtout dans un site délocalisé, on a une distance au site central qui fait que les gens sont plutôt dans une forme de confort et parlent franchement... une fois qu'ils sont là, ils sont là... et tout ce qui vient un peu modifier leur confort pose question. »

Il en ressort l'image d'un innovateur isolé, seul en mouvement dans un environnement institutionnel et collégial qui vise la stabilité. Il est de ce fait **hors cadre**, quelque peu **impertinent** (sans être dénué de « défi ») par rapport à la ligne directrice.

« Quelque chose qui m'a poussé à innover est qu'au départ j'avais 180 étudiants, 16 groupes TP toute seule. Et là il faut trouver des moyens pour que ça se passe autrement parce que sinon on devient dingue hein... 16 groupes de TP de 2 heures en 1 semaine !... Il fallait gérer le nombre, il fallait gérer les copies... parce que je suis toujours toute seule dans mon équipe donc ça aussi ça m'a poussé à l'innovation parce qu'il fallait rationaliser. »

« Moi je pense que l'innovation, en France, elle a un statut impossible : c'est-à-dire qu'on a l'impression qu'il faut toucher à rien (...) On a l'impression que l'innovation, il faut que ce soit un dispositif qui soit validé et presque parfait dès le début. Et donc on n'a pas droit à l'essai-erreur, du

côté de l'enseignant, où il va introduire un outil et puis... bah ça va pas marcher, et on va le changer, et ainsi de suite... »

Sa solitude est évoquée positivement, ressentie comme un élément conduisant à la prise de recul, au changement de regard confortant justement le comportement innovant. Mais elle n'est pas pour autant complètement recherchée : elle est également subie et peut devenir un isolement.

« [Quand on innove] dans cet univers qui ne veut pas qu'on puisse faire autre chose, autrement, et puis remettre en question finalement le savoir, le sacro-saint savoir de détention, le rôle de l'enseignant... Et bien tu es un paria en fait, et donc fréquenter quelqu'un qui est mis au banc c'est pas bon au regard du groupe, tu as l'effet de meute. »

« Ce n'est pas d'avancer sur les projets [innovants] qui pose problème, c'est plutôt de généraliser, d'étendre et de mobiliser les équipes... Je pense que ce qui est fondamental c'est l'aspect collectif quoi. »

D'ailleurs, dans les blasons, et surtout lors des entretiens, les accompagnateurs ont affirmé l'**importance du collectif, du partage** dans l'innovation. Besoin auquel il leur est souvent difficile de répondre au sein de leurs composantes et qu'ils pensent assouvir au travers de leur participation au réseau d'accompagnateurs. Il s'agit pour eux de retrouver d'autres impertinents, de confronter/conforter des visions différentes dans l'optique d'une pratique encore plus réflexive, de s'inscrire dans une communauté basée sur une même vision, des outils partagés....

« Tu vois, je pense que ceux qui ont répondu, qui ont fait acte de candidature spontanée, c'est d'emblée des gens qui étaient peut-être plus investis que les autres dans leur mission pédagogique (...) J'étais intéressée parce que j'avais une mission pédagogique qui est nette et je me suis dis que ça peut apporter un plus. Et donc, en clair, ce réseau là il a rapproché des personnes qui étaient déjà investies, avec déjà une réflexion sur leur enseignement, une volonté de bien faire... »

« Dans le réseau d'accompagnateur, ce qui est intéressant, c'est qu'on s'arme. Parce que moi j'ai une culture autodidacte de la pédagogie, je ne suis pas un pédagogue au sens où je ne suis pas des sciences de l'éducation, donc ce ne sont que mes lectures, mon expérience... C'est très autodidacte et ce qui est intéressant c'est trouver ce qui pourrait être mobilisable pour amener quelqu'un qui est assis sur des représentations rigides à se regarder soi-même en train de faire. »

« Le réseau va me faire du bien parce que du coup ça va me faire travailler avec un groupe, ça va me mettre en péril par rapport à ce que je pense être moi-même... »

Ainsi, hors cadre, marginal-sécant, l'innovateur pédagogique exprime cependant le besoin de rompre l'isolement, de construire ensemble et de s'installer dans la durée. En plus de se différencier par les nouveautés qu'il introduit, il le fait également en tant que pédagogue. Ainsi, les accompagnateurs revendiquent une **compréhension de l'acte d'apprendre et de la pédagogie différente** de celle qui serait le cas du commun des enseignants du Supérieur (cf. infra II.1.3).

Dernière thématique présente dans les discours sur l'innovation : le temps. Un temps indispensable autant qu'**un temps problématique** car manquant, difficile à trouver. Dans les blasons, il est évoqué comme la troisième difficulté pour innover (après les réticences au changement et le manque de reconnaissance). Dans les entretiens, il est présenté comme un frein à innover pour soi et, encore plus, en équipe.

« Si je dois modifier mes démarches, il faut que cela ne soit pas imposé. C'est vraiment une démarche personnelle, et pour que ça devienne la démarche personnelle de chacun, ça demande énormément de temps (...) Parce qu'on touche plus aux représentations, on touche plus aux conceptions personnelles quoi. »

« L'innovation en termes d'aménagements de méthodes pédagogiques, elle nécessite visiblement une réflexion collective qui est pas évidente, et puis qui prend énormément de temps. Et on n'a pas beaucoup de temps à y consacrer. Et on n'exploite pas suffisamment nos capacités d'innovation (...) »

Personnellement j'ai quand même l'impression qu'il manque un accompagnement pédagogique pour que ça ne se limite pas à des expériences individuelles, que ce ne soit pas des démarches uniquement personnelles mais que ce soit vraiment collectif. »

La question du temps est d'autant plus importante que, comme le rapporte également C. Bertrand (2014), le statut des enseignants-chercheurs fait encore trop reposer la progression de carrière sur les activités de recherche bien plus que sur l'enseignement. Aussi, dans un contexte de surcharge de travail généralisée, tout investissement en temps dans la pédagogie se fait au détriment d'une recherche plus valorisable car mieux reconnue.

Nous verrons, dans l'analyse du vécu en formation que le temps pose problème au-delà de la seule expérimentation de nouveautés pédagogiques. Son manque a également été ressenti lors de la formation pour pouvoir approfondir les apports théoriques présentés ou pour clarifier des incompréhensions relatives aux attentes de chacun ou à différents aspects du dispositif en construction.

II.1.2 Innovation ou transformation ?

Au coeur du discours des accompagnateurs sur leur vision de l'innovation, existe un paradoxe : s'ils se reconnaissent un *esprit* et une capacité d'innovation, un goût pour l'introduction de nouveautés dans leur pratique, ils minimisent (voire dénigrent) le caractère innovant de leurs propres réalisations. Autrement dit : ce sont des innovateurs mais ce qu'ils font en pédagogie n'est pas de l'innovation.

« On se rend compte qu'on redécouvre énormément de choses qui existent déjà. La pédagogie elle est connue et on se les réapproprie, donc c'est plus de l'adaptation au regard de notre monde qui a une dimension numérique, qui a évolué en terme de public etc.. Donc, moi, je vois plus le mot mutation, adaptation qu'innovation. »

« J'ai l'impression que c'est appliquer des choses qu'on connaît déjà de la pédagogie à nos cours... C'est innovateur pour notre cours mais on n'a pas l'impression de réinventer la roue. C'est, je pense, trouver des méthodes différentes pour mieux faire apprendre les étudiants, mieux les accompagner dans leur apprentissage... Mais le mot innovation me gêne parce qu'il y a pas forcément du nouveau la dedans, c'est juste du différent, du plus adapté. »

Silver (1999) a déjà remarqué que le terme « innovation » est souvent remis en cause par les enseignants du Supérieur. Nos observations le rejoignent. Les accompagnateurs se réfèrent à une représentation collective de l'innovation, qui serait forcément technologique et en rupture avec l'existant, pour évaluer leurs propres réalisations. Or, si les nouveautés introduites dans leurs pratiques s'appuient sur des technologies, elles en sont rarement le moteur. Elles créent peu le besoin, le désir de changement, mais elles permettent de le matérialiser. Ainsi, les réseaux sociaux et les espaces numériques de travail sont vus comme des outils facilitant l'atteinte d'un objectif pédagogique plus large, tel que l'introduction d'une pédagogie par projet, de la classe inversée, etc. Nous pouvons noter à ce propos que, sur l'ensemble des blasons, il n'y a qu'une référence à la technologie, à savoir une plateforme de MOOC, utilisée comme symbole d'apprentissage permanent.

« J'ai mis en œuvre l'innovation pédagogique dans plusieurs domaines de ma discipline, et je me suis rendu compte qu'on pouvait faire de l'innovation pédagogique avec une craie et un tableau noir, que ce n'était peut-être pas une question d'outils (...) Je pense que c'est surtout un état d'esprit. Ce n'est pas une histoire d'outils, c'est une histoire d'état d'esprit, d'envie de le faire, et je pense que c'est important de dissocier ça, parce qu'on peut faire de l'innovation sans de la nouvelle technologie. »

Par ailleurs, ils ne se reconnaissent pas non plus dans l'idée de rupture qu'impliquerait l'innovation. Selon eux, ils ne font qu'apporter des évolutions et des améliorations à leur pédagogie. Ils la transforment mais ne la révolutionnent pas.

« C'est peut-être parce que c'est moi qui ai décidé de faire ça mais je n'ai pas l'impression que je

romps quelque chose, quelque part... Enfin je n'ai pas l'impression que ce soit une innovation, une rupture brusque... »

« Est-ce que c'est de l'innovation ou pas ? Moyen. Pour moi c'est un peu nouveau mais... c'est plus un changement de pratique qu'une innovation proprement dite. »

Pour eux, faire évoluer sa pratique n'a rien d'anodin : c'est un processus impliquant, porteur d'incertitude dans lequel ils s'investissent pleinement. Et, en même temps, c'est une quasi-évidence, rien d'extra-ordinaire tant elle est ancrée dans le quotidien professionnel. En effet, leur besoin d'innover part d'un *double constat d'insatisfaction* (celle d'étudiants moins motivés et plus difficiles à intéresser qui entraîne celle de l'enseignant qui a moins de plaisir à partager ses connaissances) et *d'inefficacité* (vis-à-vis des résultats visés en fin de formation qui, par-delà l'acquisition de connaissances, visent l'intégration de savoir-faire méthodologiques et critiques durables). C'est sur cette base qu'ils lancent des adaptations, des réorientations plus perçues comme un processus d'amélioration continue que comme le changement radical que supposerait l'acte d'innover.

Le caractère « banale » de l'innovation dans leur pratique est renforcée par le fait que, en plus de s'originer dans le quotidien, celle s'appuie sur une appétence personnelle pour le changement, la nouveauté, la novation.

« Alors moi je ne suis jamais satisfaite, voilà, je doute toujours (...) J'aime bien me poser des questions (...) donc ça fait que j'aime bien ce qui change. »

« Autant que je me rappelle, j'ai toujours eu une réflexion sur ma propre façon d'apprendre, comment moi j'apprends... Ça fait partie de ma façon de faire, tester certaines choses parce que ça marchait pour moi. »

Expliquant ce qui les a poussés à s'inscrire dans une démarche de transformation de leurs pratiques pédagogiques, les accompagnateurs évoquent, en plus de ces éléments, des épisodes et/ou des rencontres marquants. Ainsi, ce sont des formations, des conférences, un changement soudain dans l'environnement d'enseignement, une remarque d'un collègue, un échange avec un conseiller pédagogique du SU2IP... Ces tiers ont à la fois aidé et inspiré les accompagnateurs, leur montrant comment surmonter leurs difficultés et, ce faisant, leur montrant aussi qu'il est possible de changer sa pédagogie et de la faire évoluer pour plus de confort et d'efficacité.

II.1.3 Une vision particulière de l'enseignement dans le supérieur

La représentation qu'ont les accompagnateurs de l'innovation pédagogique est interreliée à leur vision de l'enseignement dans les établissements du Supérieur. D'ailleurs, ils revendiquent la même originalité, le même positionnement à la marge dans leurs représentations de l'acte d'apprendre, de ses fondements et ses finalités ; comparativement à une vision plus « classique », plus « académique ». Bien que présentée comme originale par chacun, cette vision est largement partagée au sein du groupe, et elle se caractérise par :

- une centration sur l'étudiant et la relation ;
- une transmission de méthodes plus que de savoirs ;
- l'affirmation d'un principe de plaisir.

Ainsi, nous avons noté une **forte centration sur l'étudiant et la relation**. La relation à l'étudiant est présentée comme un outil de motivation, ayant pour but de déclencher le fait d'apprendre autrement, s'appuyant également sur les nouveaux comportements d'apprentissage. D'ailleurs, les étudiants sont rarement évoqués comme une difficulté, c'est la relation et la pédagogie qui sont leviers de changement. A l'opposé d'une pédagogie universitaire traditionnelle transmissive dominante, ils se différencient par une plus grande prise en compte de la personne qu'est l'étudiant, de ses capacités, son vécu et ses aspirations futures (ou ses non-aspirations futures). La description de leur parcours montre que les changements dans leurs pratiques pédagogiques sont liés pour eux, entre autres, à une perception de lien à améliorer avec les étudiants. Ils sont également provoqués par une évolution de l'étudiant indiqué comme davantage volatile, comme refusant les pédagogies simplement transmissives et les évaluations seulement normatives.

« Pour moi, par définition, les étudiants sont mes partenaires, et pas mes élèves. »

« C'est pour moi un métier qui, aujourd'hui, n'est plus un métier de transmetteur, c'est un métier je dirais... tu dis coach mais plutôt coach à l'écoute, plutôt être en mesure... de passeur, de passeur d'univers, de monde... et de manière de permettre à l'étudiant de trouver sa voie, chacun sa voie... Pas une voie, mais chacun sa voie. »

« C'est comme un ruban de Möbius en fait. C'est-à-dire que je suis enseignant mais je suis aussi étudiant dans ces dispositifs- là. Pour moi il n'y a plus un rôle défini et rigide. Il y a, dans les pratiques que j'essaie de mettre en place, une circulation permanente entre ce que moi à un moment donné je suis capable d'amener en tant que passeur de ce que j'ai fait, de ce que je suis, et ce que ça suscite d'interactions avec le public étudiant. Mais en même temps moi je suis aussi en capacité à me remettre en position d'étudiant à leur égard... de manière à aussi travailler sur leur capacité à comprendre qu'ils sont compétents. Je ne crois pas en l'idée qu'un étudiant devrait être formé : il ne peut pas au sens former tailler. Je pense qu'ils arrivent tous avec un parcours, surtout à l'université ; ils arrivent avec une histoire, un parcours et ce qui m'importe c'est qu'ils prennent conscience de leurs propres compétences (...) C'est ça qui fait plaisir : tu révéles les êtres à eux-mêmes... Et je pense que l'enseignant, l'enseignement ça peut être ça. »

Pour eux, la pédagogie prime sur les contenus disciplinaires. Leur pratique s'axe autour de la relation humaine, il s'agit d'accompagner, de comprendre, d'écouter... et d'interagir. Il apparaît donc indispensable de connaître les étudiants et d'échanger avec eux, avec bienveillance, curiosité et patience. Mais, si la transmission de savoir passe au second plan, c'est aussi parce qu'ils considèrent que le sens de leur action est d'abord de **permettre l'acquisition de savoir-faire méthodologiques et de compétences réflexives** permettant aux étudiants de devenir autonomes professionnellement et personnellement.

« Alors pour moi, aujourd'hui, maintenant, j'en suis presque convaincue : c'est donner la capacité à l'étudiant de pouvoir apprendre lui-même, tout seul, en autonomie tout au long de sa vie. Voilà, pour moi c'est fondamental ! Et, par exemple, il y a un truc que je creuse, mais je fais du bricolage, j'aimerais bien réussir à faire des cours sur apprendre à apprendre. »

« [L'objectif de mon métier d'enseignant] c'est de rendre les étudiants curieux d'apprendre plus... Et de leur donner des structures, des concepts, des modèles de pensée déjà... des moyens de réfléchir pour résoudre des problèmes, et leur donner quelques connaissances de base comme point de départ de leurs recherches (...) Derrière curieux je mets... les rendre capables de savoir qu'ils ont des limites dans leurs connaissances, de leur donner envie de chercher plus loin, et de leur donner les moyens de le faire. »

« Pour moi, la finalité avec mes étudiants de Master, c'est de les préparer à aller sur le marché de l'emploi, d'être capable de s'adapter à différentes situations. Je leur explique souvent qu'ils vont trouver un emploi rapidement et qu'ils en trouveront plusieurs dans leur vie. Alors ils doivent être capables de se réadapter, être capable de réapprendre quand il y aura besoin... Quand on fait un TP ensemble, une étude de cas ils doivent aller chercher de l'information, ils doivent s'autoformer sur certaines choses, prendre du recul sur ce qu'ils sont en train de faire... Si moi je leur ai appris ça, je pense qu'ils seront capables de le réutiliser plus tard quand ils seront dans le monde du travail. »

Les finalités poursuivies par la formation universitaire sont, selon les accompagnateurs, autant professionnelles que personnelles. Il s'avère essentiel de participer à la construction de la connaissance en utilisant de nouvelles modalités pédagogiques, de valider l'obtention des compétences en appliquant les connaissances dans des études de cas, ou en utilisant la pédagogie par projet ou par problème. La transmission de connaissances n'est pas une fin en soi mais une étape pour éveiller la curiosité des étudiants, animer le besoin d'apprendre et les outiller pour la résolution de problème, Il s'agit donc de transmettre aux apprenants quelques savoirs, quelques savoir-faire et des capacités à continuer à apprendre et d'entrer dans la dynamique de l'apprentissage permanent.

Le souci d'efficacité et de pertinence apparaît ainsi comme guide de la pratique, complété par **le souhait de plaisir réciproque** pour l'enseignant et pour l'étudiant.

« Le grand principe, le grand principe c'est que je prenne du plaisir et qu'eux prennent du plaisir à venir faire cours avec moi. C'est vraiment ça le point vraiment important ! »

« C'est sûr que leurs réactions à eux me font changer. Le fait qu'ils apprécient ce qu'on fait et qu'ils y voient un intérêt, ça me fait changer aussi. Et puis leur attitude quand ils sont en stage ou quand ils sont sur des projets industriels, je le sens comme étant quelque chose de positif pour les faire avancer. »

« Comme ce que j'ai dit tout à l'heure il y avait ce problème de se dire : « voilà, j'enseigne mais il n'y a aucun retour des étudiants ! J'ai l'impression de les barber, moi ça me barbe de venir... Donc il y a un truc qui ne va pas ! » ».

« A chaque fois je me dis « Mets-toi à la place de tes étudiants. Toi-même tu as été étudiant, apprenant... Tu as un cours comme ça, est-ce que ça te plaît ou est-ce que tu vas t'emmerder ? S'il faut apprendre quelque chose tu vas trouver ça intéressant ? » ».

Cette affirmation, qui fait écho aux insatisfactions ayant conduit les accompagnateurs vers l'innovation pédagogique, prend sens au regard d'une population estudiantine qui a évolué, dont les aspirations, les attentes et le niveau de connaissance ne sont plus les mêmes. De même qu'il faut faire évoluer les contenus, les modalités pédagogiques gagnent à être plus attractives, plus motivantes. Le gain en plaisir et en satisfaction donne également sens à l'investissement nécessaire à l'intégration de nouveautés dans sa propre pédagogie, en particulier lorsqu'il s'agit d'expérimenter des dispositifs plus ouverts et actifs.

« Si on ne fait que du transmissif, au bout d'un moment, les élèves se démotivent. Le fait de varier les méthodes pédagogiques, je pense que ça a un intérêt. Et ces approches plus actives font aussi que les élèves retiennent mieux. On retient mieux ce que l'on fait en général. »

« Mes pratiques pédagogiques sont beaucoup sur la pédagogie ouverte en fait, c'est-à-dire coopération, transparence, collaboration, expression... J'aime bien rendre les étudiants acteurs de leur propre apprentissage... J'aime beaucoup ça. J'aime beaucoup ça parce que c'est vivant. »

En fait, le gain en intérêt et en plaisir rejoint le gain constaté en efficacité : la stimulation des étudiants par les pédagogies actives et les travaux en groupe permet de déclencher leur motivation intrinsèque, à la fois par le sujet sur lequel il sont amenés à travailler et, également, parce qu'ils se trouvent dans des groupes de tailles restreintes, ce qui les conduit à s'exprimer et à être reconnus individuellement.

Finalement, dès l'entrée en formation, les accompagnateurs ont présenté une communauté de vision de l'enseignement qui, peu surprenante du fait du processus de sélection, n'en reste pas moins notable. D'autant plus que, chez tous, elle s'accompagne d'une conviction : il est fondamental, par - delà leur cas personnel, de faire évoluer la pédagogie universitaire, de mieux former les enseignants (chercheurs) à répondre aux enjeux de formation sociétaux, professionnels et individuels.

II.1.4 En guise de synthèse

Les accompagnateurs s'accordent à dire que la formation a plus renforcé que modifié leurs représentations de l'innovation, insistant davantage sur sa dimension humaine : innover est une pratique aventureuse qui se réalise pour et avec les autres ; et elle suppose, d'abord, de changer son regard sur sa pratique et d'en interroger les bases pour, ensuite, trouver les démarches et outils permettant de répondre à ses besoins ou à celui de tiers (les étudiants, les collègues...). La relative homogénéité des représentations de l'innovation observée chez les accompagnateurs en début de formation se retrouve donc à l'issue de celle-ci. Il nous est donc difficile d'affirmer qu'elle a vraiment eu un impact sur celles-là. De la même façon, les accompagnateurs, tout en reconnaissant avoir énormément appris sur les théories et outils pédagogiques, disent avoir peu modifié leurs représentations de l'acte d'enseigner – leurs nouvelles connaissances tendant plutôt à les conforter. En fait, la plus forte évolution porte sur leur vision de ce qu'est l'accompagnement de

la transformation pédagogique, désormais vue comme une relation d'aide plus que d'expertise, comme une démarche où il s'agit d'appuyer des collègues ou des équipes à l'identification de leurs besoins et de leurs objectifs, tout comme à la sélection et la mise en œuvre de méthodes pédagogiques.

II.2 Un vécu du dispositif difficile mais fertile

II.2.1 Deux temps de formation contrastés

Une réelle différenciation s'établit entre les deux années pour tous les répondants. La première année a été vécue comme déstabilisante car remettant en question les représentations individuelles et plaçant les enseignants dans la posture de non-sachant, quelque peu perturbante en formation continue, à fortiori pour un enseignant supposé diffuser le savoir. Néanmoins la première année a été dominée par une pédagogie participative, reposant sur les qualités d'écoute et d'empathie de l'intervenant principal. Des situations de pédagogie active ont été données à vivre au groupe, des mises en situation ont permis de confronter action et théorie déclenchant ainsi des situations d'apprentissages permettant d'ancrer les théories dans l'activité. Cela s'est déroulé dans un bon climat d'empathie rassurante. La participation de tous a permis le partage de pratiques, de points de vue, tout cela animé par un intervenant qui ne portait aucun jugement de valeur sur les remarques faites par les accompagnateurs. Il savait pratiquer une reformulation des situations en apportant des compléments théoriques ou pratiques. Cet échange de praticien à praticien a été ressenti comme valorisant et comme riche en connaissances/compétences. Malgré le temps passé, les accompagnateurs soulignent le plaisir apporté par les moments formatifs, et une certaine complicité se fait jour au sein du groupe.

La deuxième année est perçue comme davantage théorique, les accompagnateurs sont unanimes pour évoquer le langage parfois abscons des sciences de l'éducation. Le passage à une pédagogie à dominante davantage transmissive a été mal perçu. De plus, des éléments vus comme chronophages sont apparus, notamment la participation à l'élaboration du plan de formation de l'Université, qui n'a pas été reçu comme un exercice d'ingénierie pédagogique mais comme une façon de suppléer à un travail devant être réalisé par d'autres. Et surtout, des attentes fortes autour du rôle de l'accompagnateur ont longuement tardé à être comblées. Au démarrage de la deuxième année les apprenants étaient prêts à entrer dans le vif de ce sujet et il leur a semblé que de nombreuses séances en étaient éloignées, ce qui a provoqué en eux une perte de confiance dans le dispositif, voire une démotivation. Certains avaient l'impression de perdre leur temps dans des moments formatifs dont l'utilité n'était pas perçue.

Un effet d'accumulation s'est fait jour entre insatisfaction liée aux contenus et aux relations avec les intervenants, exigence calendaire du travail sur le plan de formation de l'Université et amorce du travail rédactionnel concernant la labellisation. Les effets : un vent de révolte, un sentiment de méfiance.

Les accompagnateurs se sentent sous l'effet d'une injonction contradictoire : des cours transmissifs à propos d'un accompagnement aux pédagogies actives. Ils se questionnent alors sur le rôle de chacun.

Un résumé presque unanime :

« Alors au niveau de la formation, on va dire ça s'est fait en deux parties. Une partie où c'était vraiment de la formation sur ce que c'est que la pédagogie active où on nous a présenté différentes pédagogies, on nous les a fait mettre en pratique, quasi directement... Donc c'était sympa parce qu'au moins ça nous permet de vivre un petit peu les différentes situations pédagogiques. C'était vraiment bien. Et puis on a eu une deuxième partie où on est parti plus sur... on va dire « l'ingénierie de formation », où là c'est complètement autre chose... Comment dire ? On a appris des choses mais c'était beaucoup plus des cours théoriques en fait : qu'est-ce qu'on doit faire quand on veut mettre en place une formation, définir les besoins, quel est le rôle d'un accompagnateur (...) Et puis, là, on commence à faire de l'analyse réflexive en fait, on est en train d'un peu s'auto-analyser sur ce qu'on a pu faire, ce qu'on a pu apprendre, pour pouvoir, je pense, améliorer notre accompagnement futur. Donc voilà un petit peu comment se sont passés ces un an et demi : la première période, ça a duré

quasi un an, là on était très actifs, je pense qu'on a appris beaucoup, beaucoup de choses, et depuis octobre-novembre on a continué à apprendre des choses mais on était beaucoup moins actifs, c'était plus qu'on nous donnait de l'information, mais la mise en pratique est un peu plus difficile. Et puis là on recommence à être actifs sur l'écriture et sur la réflexion d'accompagnateurs. Voilà un petit peu ce qu'on a pu faire sur cette formation ».

II.2.2 La première année : déconstruction et rebonds

Nous pouvons affirmer que les apprenants ont vécu une période de déconstruction - reconstruction. Grâce aux apports de la pédagogie active et aux travaux en groupe dans un climat de bienveillance, ils ont pu progressivement déconstruire pour reconstruire leur vision et le résultat a conduit à un changement dans leur pratique d'enseignant.

Pour analyser les discours recueillis nous nous appuyons sur les éléments théoriques concernant la formation d'adultes proposés par M. Knowles (1990) P. Perrenoud (1997), M.A Medioni (2017), et nous les relierons aux phénomènes de dynamique de groupe proposés par R. Mucchielli (1998).

II.2.2.1 Déstabilisation, prise de conscience de son ignorance

La première période de formation suscite des remises en question et réinterroge les pratiques à l'aune d'apports théoriques concernant la pédagogie.

« Janvier - juin, on a été dans ce que j'appelle un choc de connaissances, mais très très très utile. C'est-à-dire qu'on a essayé de nous apporter en quelques demi-journées, donc c'était un sacré pari, vraiment des éléments fondamentaux de pédagogie, des points d'appui fondamentaux de pédagogie... Au début, pendant 6 mois, c'est comme le vent qui te souffle dans la figure : ça décoiffe ! »

Les membres du groupe remplissent tous la première condition de l'apprentissage chez l'adulte à savoir la motivation (Knowles, 1990). Ils ont tous en effet postulé volontairement pour la formation et ont exprimé leur fort intérêt pour leur envie d'apprendre, et cela dès le premier jour de la formation. Ils partagent cette envie, recherchent la satisfaction professionnelle, et l'évolution de leurs compétences, veulent échanger avec d'autres pour apprendre et diffuser. Ils affirment éprouver la nécessité de poser des éléments théoriques sur des activités/actions, d'avoir des compléments émanant de spécialistes.

Bien qu'enseignants, ils se retrouvent malmenés par cette situation d'apprentissage puisque, comme tout individu en formation, il s'agit de prendre conscience « *que je ne sais pas* ». Comme l'indique Maria Alice Medioni (2017) : « *L'adulte en situation d'apprentissage se trouve en situation d'insécurité. Pour franchir cette barrière, il a besoin de constater des progrès et il a également besoin de repères, mais par-dessus tout il redoute l'infantilisation* ». Pour dépasser ce doute, cette insécurité cognitive quelques préconisations semblent faire l'unanimité comme partir de l'expérience, favoriser l'échange, ajouter du théorique sur du concret pour pouvoir accepter d'être percuté positivement (Perrenoud, 1997). Les échanges entre pairs sont un des leviers majeurs d'apprentissage des adultes. Ils favorisent le conflit sociocognitif. Ils peuvent être notamment facilités par les travaux de groupe, prétextes à des échanges de points de vue et à des apports théoriques ou méthodologiques. La confiance et la bienveillance sont toutefois des éléments indispensables pour un dialogue de qualité et elles peuvent être apportées par le groupe et par les formateurs. Ainsi, les accompagnateurs affirment tous avoir été bousculés, mais ils indiquent également qu'ils étaient venus pour cela, ils l'acceptent donc aisément.

L'importance de la qualité du groupe est soulignée unanimement, à la fois par le caractère interdisciplinaire des membres qui le composent et, également, par la diversité des pratiques partagées, la variété des statuts, l'ancienneté dans la fonction, etc. Cela contribue d'après eux, à augmenter l'ouverture, la qualité du partage d'expérience et la distanciation.

« Je trouve que ce groupe est bien, parce que justement on vient tous de domaines scientifiques et de formations et de niveaux différents : PRAG, maîtres de conf', profs, agrégés... Dans des domaines très variés : info, médecine, sport, sciences humaines, comm' et ainsi de suite... Et donc ça nous

permet de prendre du recul et de voir justement la généralité des méthodes. Et, à côté de ça, je pense qu'on s'entend bien, on se soutient bien. »

S'ajoutent à cela des dimensions relationnelles de qualité qui rassurent et soutiennent. Ils sont contents de se retrouver. Le groupe a, de ce fait, un effet de stimulation et d'enrichissement mutuel :

« On est arrivés à un stade où les échanges sont en confiance, sont constructifs. On n'est pas forcément d'accord mais, en même temps, il y a vraiment de l'écoute et de la discussion ».

Leurs « innovations » prennent place dans des contextes formatifs différents de par les effectifs et les niveaux des étudiants auxquels ils s'adressent. Ils interviennent en effet depuis la première année jusqu'au master dans des formations dont les finalités applicatives sont également très diverses. Ces éléments sont largement reliés à leurs propositions innovantes et le partage qu'ils peuvent en faire nécessairement très riche. Ce partage d'expérience, orchestré par le formateur, permet aux adultes en formation qu'ils sont de faire des rapprochements entre leurs pratiques actuelles ou passées et les apports de la formation, qui viennent parfois en contradiction avec leurs habitudes ou les éléments novateurs qu'ils ont mis en oeuvre. Il revient au formateur de favoriser ce va-et-vient permanent entre expérience et apports nouveaux, par des activités adaptées ou en invitant les apprenants à témoigner de leurs pratiques.

L'apprenant en formation continue a également besoin d'en comprendre le but et le langage, et ce sont ces deux éléments qui posent question à notre panel. Comprendre le but pour donner du sens est, pour le groupe, un peu difficile dans le contexte d'incertitude qui est posé. En effet, de la part du SU2IP, il est attendu d'eux qu'ils participent à l'élaboration du dispositif « accompagnateur de l'innovation pédagogique », qu'ils soient forces de proposition pour l'élaboration du réseau au sein de l'Université pour que ce réseau soit au plus près des préoccupations des enseignants. Or, ils apparaissent peu constructifs dans ce domaine, parce qu'ils réclament une direction, un objectif clair concernant cette mission. Donner du sens à leur apprentissage passe d'abord, pour eux, par mettre en mots leurs expériences, par les partager entre eux, par les diffuser en accompagnant.

L'adulte a besoin de savoir où il va, de comprendre les objectifs pédagogiques et leurs finalités, pour nourrir les pourquoi et comment il va, ou comment on l'y mène. D'où la nécessité de définir et communiquer des objectifs pédagogiques, ainsi que de préciser la progression pédagogique proposée tout au long de la formation. Il a également besoin de percevoir que ce qu'il apprend lui est utile. Pour ancrer ses apprentissages, il apprécie également d'agir au travers de pédagogies actives, et de se sentir acteur de sa propre formation. La première phase de la formation a permis cette participation, même si les accompagnateurs avaient parfois le sentiment d'apprendre en marchant. Cette insécurité était compensée par la construction collective, et par le fait qu'ils étaient associés à la progression pédagogique.

« On gérait des parties. On a vécu un an où on était acteur de notre formation. Ça c'est élémentaire mais c'est important : à vivre, ça change tout.

Ils partagent ainsi le principe de plaisir d'apprendre et même s'ils s'interrogent, ils ressentent qu'ils progressent et qu'ils trouvent peu à peu des réponses à leurs questionnements et des arguments qui légitiment leurs pratiques.

II.2.2.2 Partage et co-construction par des exercices concrets et des apports compréhensibles.

Les accompagnateurs ont apprécié à l'unanimité de pouvoir, lors de la première période, relire leurs pratiques en les légitimant ou en les interrogeant. Cette mise en mots les a questionnés, ainsi que les apports théoriques associés, mais c'était ce qu'ils étaient venus chercher également.

« Il y avait de l'apport théorique, et on a aussi analysé nos pratiques, on a analysé certains de nos cours : est-ce qu'on était vraiment en approche compétences ? Est-ce que les objectifs étaient clairs ? Il y avait un peu de réflexif aussi. »

D'une façon assez explicite, bien que le mot n'ait jamais été cité, le profil de l'intervenant principal de la première année est salué pour ses qualités de *mentor*. Apparemment, il a su combiner écoute collective et individuelle, et doser les apports en fonction des activités pédagogiques et des théories qu'il souhaitait apporter.

« J'ai beaucoup appris au niveau pédagogique. Et ce que j'ai beaucoup apprécié, c'est que même s'il est expert, il n'était jamais dans la contrainte, il faisait plus guide. »

Au regard des apports de Roger Mucchielli (1998) concernant la dynamique du groupe, nous pouvons affirmer que, petit à petit, les apprenants vivent une montée en motivation collective, vers l'enthousiasme commun. Ils intègrent ainsi positivement les apports théoriques un peu déstabilisants. Les travaux de groupe proposés leur permettent de mettre en mots et de se comprendre. S'ils provoquent des remises en question, cela survient dans un climat de bienveillance qui déclenche une envie d'agir malgré les interrogations. Ils manifestent l'envie d'approfondir le rôle d'accompagnateur et sont en attentes de méthodes dans ce domaine, et ils sont également un peu interrogateurs concernant l'organisation et le cadre de leur future mission. Ils sont en attente de ce cadre, alors qu'ils sont attendus pour le proposer. Parallèlement à cela, ils soulignent à l'unanimité le manque de temps à la fois pour relire ses pratiques, et pour les partager davantage, ce qu'ils regrettent.

« Ce qui manquait à la formation, c'est qu'on n'ait pas d'espaces pour faire de retours entre nous, sur nos propres expériences. »

Des idées de site collaboratif ont émergé, des désirs de se retrouver en dehors de la formation également, mais ils n'ont pas abouti. Les échanges entre les sessions restent rares et informels, ils demeurent au niveau de l'intention.

Ils partagent un but commun au-delà de leurs différences : devenir accompagnateur. C'est ce qui les relie, mais aucun n'a vraiment pris le leadership, même si des décalages de « maturité pédagogique » sont relevés, et personne n'a pris en main l'organisation du fonctionnement du groupe même. Les accompagnateurs sont davantage restés un groupe d'apprenants plutôt que de devenir une équipe se prenant en charge.

II.2.2.3 Reprise de la confiance et envie de construire

La formation modifie semble-t-il peu les représentations de l'innovation mais beaucoup les pratiques, surtout en enrichissant la réflexivité sur ses enseignements. La grande majorité dit s'être « précipité » pour intégrer dans leur quotidien d'enseignants les connaissances pédagogiques apportées pendant la première partie de la formation.

Et, bien plus que de pouvoir appliquer ce qui a été vu, les apports leur ont permis de penser autrement leur propre pédagogie : prise de recul, mise en perspective de leur pratique au regard d'un nombre plus grand de méthodes pédagogiques, et formalisation. Cette réflexivité était déjà présente à l'entrée dans le dispositif. C'est sans doute ce qui explique pourquoi les accompagnateurs en sont venus à transformer leur pédagogie. Avec la formation, ce qui change est une capacité plus grande à questionner l'acte pédagogique, ses buts, l'adéquation entre les résultats et les outils mis en oeuvre, le rythme et l'enchaînement des apprentissages... Cette conscience nouvelle est perturbante, déstabilisante dans la mesure où elle génère des doutes et qu'elle peut amener à avoir un regard très critique sur ses pratiques passées. Mais malgré l'inconfort ressenti, les accompagnateurs considèrent cette perturbation comme nécessaire et temporaire car ouvrant sur possibles améliorations de leurs enseignements.

« C'est un peu perturbant mais ça fait du bien, de se poser des questions comme ça c'est super intéressant ».

La mise en œuvre dans leurs contenus pédagogiques stimule leur envie de passage à l'acte d'accompagnement pour lequel ils se sentent prêts.

II.2.3 La crise une perturbation en contexte de forte incertitude

La deuxième année est marquée par des éléments perturbants de plusieurs natures. Tout d'abord, nous pouvons évoquer le « choc » pédagogique qui surgit à la fois à propos des contenus et des méthodes employées, puis la participation au plan de formation de l'Université et les réactions provoquées par la labellisation. Ces trois éléments ont des effets que nous soulignerons sur les accompagnateurs.

II.2.3.1 le « choc » pédagogique

Les RAP expriment, **par rapport aux contenus**, une grosse déception à propos du démarrage de la deuxième période de formation. Lors de la journée de lancement de celle-ci, ils avaient exprimé le besoin de mettre en pratique la posture d'accompagnant. Ils attendaient des contenus les guidant dans ce sens, pour pouvoir « passer à l'action », et ils ont vécu un saut dans le théorique en décalage avec leurs attentes d'expérimentation. Ils se sont alors trouvés presque désemparés.

« On ne sait pas de quoi on nous parle. On est désarçonnés. On est envoyés dans un environnement qu'on ne connaît pas, qu'on ne soupçonnait même pas... Enfin je dis « on » mais je devrais dire « je » : que je ne soupçonnais pas, que j'imaginai pas... Et donc, on n'en voit pas l'utilité, voilà. »

Ils se heurtent à un problème de vocabulaire incompris ce qui les plonge à nouveau dans l'inconnu et l'insécurité qu'ils avaient vécus l'année précédente, qu'ils avaient surmontés et qu'ils croyaient sans doute derrière eux.

« Le plus dur pour nous c'est le problème de la terminologie, du vocabulaire... On s'aperçoit que chaque discipline a sa façon de parler, et parfois... On comprend juste rien. »
« Je me suis sentie plus que souvent perdue. »
« Les notions et les concepts me semblent beaucoup plus complexes... »

Ils se sentent plongés dans une nouvelle complexité et dans de nouveaux apprentissages alors qu'ils ont envie de passer à l'action d'accompagnement.

Ce qui ressort également de ce moment d'apprentissage est la perte de sens aussi bien en terme de direction (on ne comprend pas où on va) qu'en terme de finalités (on ne comprend pas quelle est l'utilité.)

Par rapport au style d'animation et aux méthodes pédagogiques, les accompagnateurs reprochent aux formateurs de méconnaître leurs attentes et leurs compétences. Ils se trouvent face à des modalités pédagogiques éloignées de l'écoute qu'ils avaient connue antérieurement.

« Ils ne nous connaissent pas, ils ne savent pas ce qu'on a fait, ils ne tiennent pas compte de nos expériences, de chacun, de nos expériences de formateurs, de la diversité de nos disciplines... Ils veulent nous faire entrer dans des cases. »

Cette perception d'absence d'écoute et de valorisation s'avère bloquante et les plonge dans un regret de la qualité perçue l'année précédente :

« On ne peut pas produire de questions. »
« Alors qu'avant on avait le sentiment d'être toujours écoutés, d'être toujours à l'initiative, on est passés à : « voilà comment on fait », et il n'y a pas d'espaces de dialogues. »

Ils sont entrés pour eux dans une pédagogie transmissive accompagnée d'une évaluation perçue comme infantilisante qui a pour effet de les démotiver et à les éloigner du but.

Cette phase leur semble en rupture avec l'idée même d'innovation pédagogique et les modalités d'animation de l'année précédente. Malgré ces réactions négatives un peu fortes, la majorité s'accorde à souligner la qualité des intervenants et des apports qui leur sont faits.

« C'est aussi cette diversité d'encadrement et d'accompagnement et de dispositifs qui fait du bien. »

Reste que les accompagnateurs mesurent la distance existant entre l'expert et le praticien, ainsi que le manque de temps qui est le leur pour devenir un spécialiste. En effet, ils sont particulièrement étonnés de ne pas avoir de moment de répit, d'espace de réflexion collective pour ancrer les enseignements.

« Il n'y avait pas ce que j'appelle le moment de stabilisation de la connaissance. »

Ces espaces d'échanges n'étaient pas aménagés au sein de la formation et, compte tenu de leur charge de travail par ailleurs, il leur semblait impossible d'en trouver d'autres dans leurs emplois du temps respectifs.

II.2.3.2 Des demandes de l'institution vécues comme des injonctions

Il leur est demandé de participer à l'élaboration du plan de formation des enseignants de l'Université et également de mettre en œuvre leur processus de labellisation. Ces deux éléments apparaissent pour eux comme des injonctions éloignées de leurs attentes, même s'ils les considèrent comme pertinents.

Concernant la participation à l'élaboration du **plan de formation de l'Université**, nous pouvons observer un écart entre les intentions des promoteurs et le vécu des accompagnateurs. Ainsi, les promoteurs voyaient dans la contribution au plan de formation un moyen d'impliquer pleinement les accompagnateurs dans la vie (et le futur) pédagogique de l'établissement. C'était une façon de leur donner une place, des responsabilités et une forme de reconnaissance de leurs savoirs et savoir-faire.

D'ailleurs, les RAP reconnaissent l'intérêt de contribuer au plan de formation. Cela permet d'approfondir des notions, d'appliquer ce qui a été vu en première année et de travailler en binôme d'accompagnateurs. Cela permet aussi de proposer des formations « autres », différentes : parce qu'elles viennent « de profs à destination des profs » (de pair à pair) ; et parce qu'elles pourront ainsi plus facilement avoir des modalités pédagogiques nouvelles et innovantes (pas de la formation continue « classique »).

Pourtant, bien que reconnaissant que ce travail est intéressant, les accompagnateurs en ont un vécu négatif. Et, comme pour la labellisation dont nous parlerons plus loin, il nous semble que cela est dû à sa survenue à un moment déjà porteur de beaucoup de changements et de flous. Il a en quelque sorte pâti de ce sentiment de défiance et de crispation autant qu'il l'a nourri.

Les discours des RAP sur leur participation au plan de formation illustrent parfaitement l'effet d'accumulation ayant produit les crispations constatées en début de deuxième année. Les réactions par rapport à cette participation relèvent pour partie du sentiment d'accomplir un travail ne relevant pas de leur mission d'accompagnement.

« En fait, sur l'ingénierie de formation, moi j'ai l'impression qu'on ne peut rien faire, en tant qu'accompagnateurs. »

« On ne savait pas trop si on intervenait en tant que responsables du plan de formation ou en tant que simplement un peu « experts », entre guillemets. »

Ils soulignent la précipitation dans laquelle la demande de participer a été faite et les délais qui leur ont été impartis pour le faire. Ils reprochent quelque peu le flou entourant cette demande et ce qui était attendu d'eux et ils ne comprennent pas très bien leur rôle dans le dispositif, tout en soulignant que pour une fois associer des enseignants dans le plan de formation destiné aux enseignants est une excellente idée. Ils notent également le manque d'accompagnement méthodologique dans cette phase dans la mesure où ils ne se

sentent pas compétents en ingénierie de formation et où ils ne se projettent pas dans un rôle futur dans ce domaine.

L'idée de **la labellisation** a émergé pour répondre à deux enjeux : légitimer l'accompagnateur pédagogique au sein de l'université, et faire émerger des éléments de reconnaissance dans la carrière. Le terme « label », anglicisme qui signifie étiquette, nécessite l'appel à un tiers de confiance et intervient dans l'objectif de rassurer ou de réassurer. Pour les sciences de gestion, cette étiquette a pour rôle de sécuriser les transactions, de normaliser / différencier, et de protéger les ressources. Ce signal contribue à la construction de la réputation. Ses effets sont réducteurs de risques, ils apportent également crédibilité et ajout de valeur symbolique. Dans la plupart des cas ils s'appuient sur une charte d'engagement. Ainsi, au sein de l'UL, le label RAP permet de légitimer la compétence, de la donner à voir aux collègues, et de reconnaître les personnes ayant une pratique de l'innovation pédagogique pour pouvoir la diffuser et la transférer.

Le travail réalisé a donné naissance à un référentiel, et il est possible d'être labellisé sans avoir suivi la formation ni intégré le dispositif RAP. La démarche de labellisation consiste à proposer aux enseignants du supérieur qui le souhaitent une reconnaissance officielle par l'université des compétences spécifiques et supplémentaires développées dans ce champ.

Pour le groupe observé, cette démarche de labellisation est à la fois comprise et décriée. Elle est comprise dans la mesure où elle répond à un besoin de légitimité et de reconnaissance exprimé par ailleurs par les accompagnateurs. Il est donc pertinent d'évaluer pour eux.

« Le label, je comprends bien la démarche. Que l'université puisse désigner des collègues par rapport à leurs compétences pour dire que, effectivement, ils sont susceptibles de jouer le rôle d'accompagnateurs pédagogiques, qu'ils ont été labellisés par l'université, que leurs compétences sont reconnues... Je comprends bien la démarche. »

S'ils adhèrent au principe, ce sont les modalités de la labellisation qui sont critiquées. Des modalités non clairement définies au démarrage du dispositif (parce que le label était lui-même en cours d'élaboration), et qui ont laissé à penser aux accompagnateurs que le fait de suivre un parcours long de formation était suffisant pour obtenir le label.

« On nous en avait parlé au tout début mais on nous avait pas trop bien expliqué comment ça allait se passer. Et puis d'un seul coup, cette année, on nous a appris petit à petit qu'il allait y avoir un manuscrit à faire, qu'il allait y avoir une présentation à faire... Et ça, au début, ça a pas été très très bien vécu par l'ensemble du groupe, parce que je pense qu'on a fourni beaucoup de travail en faisant ces deux ans de formation... Et puis d'un seul coup on nous dit « Mais attendez, peut-être que vous n'allez pas être labellisés ! » »

« Quand j'ai passé l'entretien pour pouvoir devenir accompagnateur pédagogique, on m'avait dit « Tu seras labellisée ». Mais ma sensation c'était : « tu fais la formation, et tu recevras le label à la fin » ... Pour moi, de toute façon je m'engageais dedans sérieusement, donc j'avais trouvé ça logique »

Le fait d'avoir à s'intégrer dans un processus de labellisation identique à des collègues n'ayant pas suivi la formation d'accompagnateur crée de l'incompréhension, voire une perception d'injustice chez beaucoup. Etant donné qu'ils se sont beaucoup investis dans la formation, ils en éprouvent un sentiment d'iniquité, ce qui réduit leur capacité à déployer un effort. Nous retrouvons le risque de démotivation en cas d'insuffisance de récompense extrinsèque explicité par Adams (1963).

« La labellisation est très mal passée... C'est vrai que je me suis un peu posé la question, mais je sais qu'il y en a beaucoup qui ont été vraiment découragés. »

Surtout, ce sont les modalités d'évaluation pour obtenir le label qui sont critiquées, car à la fois trop « scolaires », pas assez innovantes et chronophages.

« On a l'impression de se retrouver comme des élèves à préparer un dossier qu'on va soutenir, et on se dit : "Mais elle est où l'innovation là ?"... Et puis surtout on a peur de pas avoir le temps. »

« Là, j'ai un petit peu tiqué, je me suis dit : « Tiens, en termes de formation continue, c'est une démarche qui est un tout petit peu universitaire, on va dire : scolaire ». Je pense qu'on aurait pu aller davantage vers des notions justement de portfolio, et de discussions en groupe, pour faire avancer. Et je suis déçu qu'on n'ait trouvé comme solution que la solution du jury»

« Et je trouve que ça change un petit peu l'exercice en fait. C'est presque : « Je te mets une note, sur est-ce que t'as bien suivi la formation ou pas ? » Et ça, c'est un peu dommage. »

« Donc je pense que cette labellisation sera bien, mais de nouveau ça va prendre du temps en plus... »

En fait, le discours des accompagnateurs est marqué par une forte compréhension du besoin de labelliser et, en même temps, de la difficulté qu'il peut à y avoir à en dessiner les contours pour les promoteurs du dispositif. Globalement, ils comptent s'engager dans cette démarche en s'appuyant sur le groupe, et en tâchant de se la réapproprier pour en faire quelque chose d'utile à leur propre processus de formation.

« Il y a une dynamique de groupe de dire : « On y va tous ensemble et on va s'entraider pour pouvoir passer la labellisation tous ensemble ». Donc c'est vrai que d'avoir un groupe qui est dynamique et qui s'entend bien, ça fait que cette labellisation se passera sûrement beaucoup mieux que comme elle avait été présentée au départ. »

« Je pense que ça fait partie aussi d'un exercice de style... Enfin, je le prends comme ça, j'essaie de prendre le meilleur à chaque fois des choses... je n'ai jamais utilisé le petit portfolio donc, pour moi, ça sera l'occasion de l'utiliser pour moi-même. »

Reste que ce discours raisonné, si ce n'est raisonnable, côtoie un émotionnel fort et marqué : « vrai point de déstabilisation », « tension », « la seule chose qui me chagrine ». En fait, un élément expliquant cette critique d'une labellisation pourtant attendue et comprise est un certain effet d'accumulation. Accumulation qui s'est faite jour entre insatisfaction liée aux contenus et aux relations avec les intervenants, exigence calendaire du travail sur le plan de formation de l'Université et annonce du travail rédactionnel pour la labellisation.

« Quand on a travaillé sur le plan de formation et la labellisation, on a senti des tensions au sein de l'équipe, il y avait des tensions. Moi je les ai peut-être ressenties plus fortement... ça c'est subjectif mais il y avait quand même des échanges tendus quelques fois, entre les refus pour la labellisation et ceux qui acceptaient, entre se partager la formation, entre qui travaille avec qui... Et ça, ça rendait les séances, en tous cas pour moi, malplaisantes. »

Accumulation d'autant plus difficile à vivre qu'elle est intervenue dans une période de flou quant à la direction prise par la seconde année, ce qui a généré un sentiment de méfiance.

II.2.3.3 Les effets

Le choc pédagogique que nous venons d'évoquer a pour effet de créer un nouveau climat d'insécurité, et cela d'autant plus qu'on ne parle toujours pas de l'accompagnateur. Ce sentiment d'éloignement de la finalité est renforcé par ce qu'on peut nommer le « détour » par le plan de formation et la labellisation. Ce qui occasionne une forme de dissonance cognitive qui, pour une partie des accompagnateurs, les fait entrer dans des conjectures et dans des interprétations, ce qui est caractéristique du manque de clarté ou d'éléments qui restent tacites pour eux.

« On se pose beaucoup de questions sur les non-dits : qu'est-ce qu'il y a derrière ça ? Est-ce qu'ils ne veulent pas forcément l'utiliser pour autre chose, ou des trucs comme ça... ? Donc il y a

beaucoup de questionnements et on a l'impression qu'on nous impose plus des choses, qu'on a un peu moins de degré de liberté. »

Ces phases de questionnement et de malaise ont pour conséquence également de les introduire dans une logique de remise en question du dispositif, et de crispation par rapport aux promoteurs et aux formateurs.

*« Ça produit parfois vraiment de l'énerverment ou le sentiment de piétiner... Ça a été douloureux. »
« On a l'impression que c'est eux [les formateurs] qui ont pris la main, même par rapport au SU2IP, et qu'ils ont des objectifs, et que par rapport au contrat initial ça a changé. Donc on a l'impression d'avoir été un peu... pas bernés mais presque. »*

Ils évoquent des points de crispation entre les RAP et les intervenants, voire au sein du groupe, voire de « rébellion », Certains s'absentent, ils se sentent démobilisés car ils perdent le sens : à la fois direction et finalité. Ils se sentent victimes d'un jeu d'acteurs qui se fait sans eux et qui leur donne l'impression d'être instrumentalisés. En même temps, des accompagnateurs évoquent aussi, de leur part, un comportement infantile.

« Oui, on est beaucoup plus dissipés, on est en mode étudiants, on s'en fout quoi. »

Tous ces éléments forts provoquent une perte de confiance et risquent de détériorer les relations dans le groupe.

II.2.4 Les motivations nouvelles et la projection dans le futur

Le vécu difficile du début de la deuxième année n'a pas entaché l'envie d'accompagner du groupe. En particulier parce que chacun de ses membres a développé un sentiment d'auto-efficacité au travers de ses propres activités pédagogiques et grâce aux apports théoriques de la première année. En revanche au moment de notre dernière phase d'entretiens des questions subsistent concernant la projection dans le futur réseau RAP.

II.2.4.1 Le regain de la motivation : enfin on parle d'accompagnement...

La décristallisation de la phase de malaise s'est opérée avec l'entrée dans l'accompagnement qui est apparue comme un soulagement.

*« Ça s'est débloqué en janvier quand on a demandé de choisir un accompagnement. »
« Enfin est abordé le rôle de l'accompagnateur »*

La disponibilité mentale revient avec l'impression de toucher enfin au but. Les réflexions concernant l'accompagnement pédagogique peuvent s'engager. Des activités d'accompagnement sont proposées et, progressivement, le rôle de l'accompagnateur se dessine. La vague des premiers entretiens nous avait permis de déceler le potentiel et la volonté d'accompagnement de ces enseignants. La plupart sont des enseignants ayant déjà expérimenté et mis en œuvre des innovations pour leur propre compte et susceptibles de transférer et d'accompagner leurs pairs dans une posture d'innovation.

La pratique d'expérimentations pédagogiques a conduit les membres de notre panel à éprouver un « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 1997). Leur attente par rapport au groupe est de comparer, confronter leur propre cheminement avec celui des autres et de trouver des réponses concernant des modalités de transfert. Ils sont à la recherche sans le nommer de l'apprentissage vicariant. En effet, Bandura (1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes), et les états physiologiques et émotionnels. Au travers des entretiens, nous avons bien

retrouvé ces éléments, ils ont envie de continuer le partage d'expériences, non plus à propos de leurs modalités pédagogiques, mais à propos de leurs accompagnements pour pouvoir capitaliser et continuer à progresser.

II.2.4.2 Le sentiment d'auto-efficacité pour accompagner

Selon Bandura (2003) le sentiment d'auto-efficacité représente la croyance qu'ont les individus dans leurs capacités à réaliser des performances particulières. Concernant les accompagnateurs, nous pouvons indiquer qu'il s'agit de l'estimation de leur capacité à accompagner dans l'innovation pédagogique. La deuxième vague d'entretiens nous permet de repérer des évolutions dans le sentiment d'efficacité. À l'issue des deux années de formation, l'analyse des entretiens nous permet d'observer différents degrés dans l'expression verbale de ce sentiment que nous pouvons présenter sur une échelle de 0 à 2.

- **Niveau 0 : peu prêts.** Paradoxalement, certains rares accompagnateurs se sentent moins prêts à accompagner qu'avant, peut-être parce que les apports théoriques et les remises en cause que cela leur a occasionné les ont insécurisés et a diminué leur sentiment d'efficacité. En quelque sorte, pour eux, la formation amène plus de questions que de réponses, et ces questionnement induisent du doute, de la peur de se tromper⁴.
- **Niveau 1 : prêts sous « protection ».** Pour une faible part des accompagnateurs, ils sont prêts et acceptent d'engager des phases d'accompagnement avec le soutien du SU2IP. Le rôle du service d'innovation pédagogique a été souligné à plusieurs reprises dans ce domaine en tant que soutien et capacité à répondre aux sollicitations,
- **Niveau 2 : prêts à se lancer.** Les accompagnateurs, dans leur majorité, veulent se lancer dans l'accompagnement pour voir, en partant du principe qu'il est nécessaire d'expérimenter pour pouvoir continuer à progresser. Ils ont besoin d'agir pour mettre en pratique, de se tester en tant qu'accompagnateur, de continuer à apprendre et de tirer des enseignements des accompagnements ainsi réalisés. Ils se sentent capables d'agir en autonomie pour répondre aux demandes émanant de collègues et, professionnels expérimentés, ils pensent pouvoir apporter beaucoup au dispositif d'innovation de l'université.

II.2.4.3 Quels accompagnateurs pour quels accompagnements ?

Pour certains, accompagner, c'est s'adapter et comprendre la situation du collègue, le faire réfléchir, le poser dans une logique de réflexivité, de praticien réflexif (Schön, 1994 & 1996), en lui donnant des outils, des ressources, des méthodes. L'accompagnement est présenté comme un posture en position « méta » qui démarre par l'analyse de la situation initiale jusqu'à la mise en œuvre de l'innovation. Cette posture s'exprime dans une succession de phases s'appuyant sur l'écoute,

« Être à l'écoute, être « neutre », ne pas donner des solutions mais les accompagner... Je veux dire marcher avec, pas tirer vers l'avant »

Doivent suivre l'échange, les discussions, le partage de pratiques. Pour certains il ne s'agit pas de former, parce qu'ils ne se sentent pas légitimes pour le faire, pour d'autres la phase formative est utile parce qu'elle contribue à légitimer certaines pratiques par des apports théoriques. Accompagner c'est entrer dans une logique adaptative car chaque situation est différente.

« Je pense que l'enjeu, en tant qu'accompagnateur, c'est plutôt aider quelqu'un Je le prends par la main et je l'accompagne, ce n'est pas forcément lui donner la solution, mais c'est peut-être lui donner les ressources de trouver lui-même, peut-être pas la solution, en tous cas les dosages. »

⁴ En psychologie, lorsque les croyances d'efficacité sont négatives, ce type d'état psychologique est décrit par les expressions de résignation ou d'impuissance apprise ou acquise (Lieury & Fenouillet, 1996).

« Il faut que l'équipe pédagogique, ou en tous cas le collègue, puisse se réapproprier les choses et l'adapter (...) L'adapter pour, justement, qu'il ait un peu ce plaisir de dire : « Tiens, j'ai fait quelque chose d'un peu nouveau ». »

Les accompagnateurs sont tous convaincus que chaque situation est spécifique et que l'accompagnement ne consiste pas à déployer des modèles, mais peut-être à entrer dans une dynamique d'essais-erreurs.

« Je ne suis pas convaincu du copier-coller. »

Il est nécessaire pour eux d'analyser le contexte pédagogique, le profil de l'enseignant et ses pratiques actuelles, plutôt que de plaquer des outils pédagogiques à tout prix. Il leur revient également de dédramatiser les erreurs, de montrer que l'innovation introduit parfois de l'incertitude et que le processus nouveau ne fonctionne pas toujours immédiatement, nécessitant d'entrer davantage dans une dynamique d'amélioration permanente ou d'essais/erreurs/évolutions. Nous pourrions appeler cela une position de vigilance protectrice.

Les accompagnateurs se voient en position réflexive par rapport au collègue et en situation de le stimuler dans cette réflexivité. Il s'agit en quelque sorte de jouer le rôle de miroir, sans pour autant suppléer le collègue.

« Je me sens capable de proposer à quelqu'un de prendre un peu de recul, de lui proposer différentes méthodes pédagogiques, d'analyser... »

« La réflexivité, je pense que c'est important. C'est important d'aider les gens en leur disant de temps en temps : « Bon, stop, on analyse un petit peu ce qu'on a fait, et puis on essaye de ré-évaluer derrière. » »

« On n'a pas à avoir une position intrusive, ni à expliquer. On est là surtout pour favoriser la réflexion. »

Ces éléments se rapprochent de la vision de Carl Rogers concernant la relation d'aide qui, selon lui, est une des formes de relation interpersonnelle ayant pour vocation de favoriser chez l'autre la croissance, la maturité, une plus grande capacité à affronter la vie, en mobilisant ses propres ressources, en utilisant fortement l'écoute active dans une attitude non directive (Rogers, 2001).

L'accompagnement nécessite une adaptation au contexte de l'enseignant, des étudiants et de ce fait d'« avoir une posture évolutive, dynamique ». Les éléments théoriques sont en appui pour expliciter les méthodes et deviennent ainsi des atouts dans la relation avec l'accompagné.

« Avoir des arguments pour leur dire : « Si on change un peu, c'est pour cette raison-là, parce que telles études ont montré qu'effectivement c'était plus favorable. »

La vision que les accompagnateurs ont d'eux-mêmes a beaucoup évolué au cours de la formation : il y a d'abord eu un glissement d'une centration sur la question des savoirs et savoir-faire pédagogiques à une centration sur la question de l'accompagnement. En cela, on voit l'impact positif du travail plus théorique (et bien décrit par ailleurs) initié dans la période septembre-décembre 2017.

Concernant la question de l'accompagnement, une évolution se fait sentir également dans la mesure où, au départ, les accompagnateurs ont questionné leurs pratiques et leurs outils pour, peu à peu, en venir à se questionner eux-mêmes, leurs représentations et leur personnalité. En quelque sorte, il y a une vision plus complète, plus systémique de ce qui se joue dans la relation d'accompagnement. Et, au final, la dimension pédagogique passe au second plan, derrière la dimensions accompagnateur, et la technique derrière l'humain.

L'accompagnateur selon les interviewés se rapproche de la vision qu'ils ont de l'enseignant :

- Il n'est pas celui qui fait mais celui qui aide ses collègues.
- Il a un bagage théorique en pédagogie mais ce n'est pas un expert (au sens de « sachant »), c'est un pair qui a de la méthodologie de changement.

- Il part des besoins des collègues qu'il accompagne : c'est un métier de la relation qui nécessite une posture d'écoute et d'empathie (d'où l'importance que, eux-mêmes, aient vécu de l'intérieur la transformation de leur pédagogie, les doutes que cela occasionne...)
- Il occasionne et/ou accompagne des prises de conscience : il provoque un changement de posture bien plus qu'un changement de pratique.
- Il n'est pas un individu isolé (contrairement au sentiment souvent évoqué par les innovateurs) car il s'inscrit dans des réseaux : réseau des accompagnateurs (selon des modalités à inventer), réseaux des composantes, des disciplines, etc.

II.2.4.4 Toujours une attente d'outils et de méthodes

L'ambition du SU2IP, qui était de définir ce nouveau rôle avec ceux-là mêmes qui apprenaient à le devenir, a été bien comprise. Cela se retrouve d'ailleurs dans les discours des accompagnateurs qui ne critiquent pas les promoteurs sur ce point : il est normal de tâtonner puisque c'est complètement nouveau. Et, d'ailleurs, ce tâtonnement est souvent présenté comme celui de l'ensemble du collectif (accompagnateurs, promoteurs, intervenants). Reste un certain nombre de questions qui subsistent et renvoient au triangle : Université, composantes et actions à accompagner. Sont interrogées particulièrement les modalités de mise en œuvre, les dimensions organisationnelles, mais également le statut et, enfin, la nature de la relation avec l'accompagné. Les membres du groupe construisent peu à peu leur identité d'accompagnateur dans une relation dyadique avec l'accompagné, relation enrichie par le partage d'expérience avec les autres accompagnateurs. La place du SU2IP dans cette « bulle » est loin d'être claire.

De plus, le contexte de l'intervention des accompagnateurs au sein de l'Université reste à définir pour lever les interrogations et les malaises potentiels. En fait, la relation accompagnateur/accompagné semble se trouver au cœur d'un triangle dont le sommet est représenté par l'Université, incitatrice du dispositif, et dont les bases sont d'une part les composantes qui peuvent être indifférentes, facilitatrices ou bloquantes, et d'autre part les collègues ayant à peu près le même profil que les composantes. Tout cela dans un environnement temporel contraint et un environnement organisationnel largement routinisé. Ce contexte explique les questionnements exprimés concernant l'identité et le statut de l'accompagnateur. Mais les interrogations concernant l'identité dépasse la notion de statut, elle s'intéresse à la posture d'accompagnement en particulier le lien qui est à faire ou non, selon eux, avec le rôle de formateur.

« L'identité de l'accompagnateur, on est encore en train de réfléchir dessus. Et on avance... Mais c'est vrai qu'on est tout le temps à cheval entre enseignants, formateurs, accompagnateurs, tuteurs... »

Ce qui semble clair pour eux c'est que l'accompagnement doit répondre à une demande et ne pas être imposé.

« Accompagner les gens qui ont envie, moi je trouve ça super intéressant parce que je pense qu'il y aura beaucoup d'échanges. Accompagner quelqu'un qui n'a pas envie, ou qui a d'autres priorités dans son métier, je pense que c'est une perte de temps pour lui et c'est une perte de temps pour nous aussi. »

Le dispositif pédagogique, malgré les réserves qu'ils ont émises les a renforcés, il leur a en effet apporté des éclairages pertinents. Ils lui reconnaissent d'avoir contribué à leur propre évolution.

« Ils nous ont montré le chemin pour trouver les ressources pédagogiques. »
« Donc ça a quand même changé quelque chose à ma confiance en moi. Forcément tout ce que j'ai appris m'amène à reconsidérer mes enseignements... »

Ils auront néanmoins à faire le premier pas, à se confronter à ces dimensions humaines de l'accompagnement qui semblent être la principale source de difficultés (et aussi d'enrichissement) de leur nouvelle pratique.

« Je pense que la grosse difficulté à laquelle on va se heurter, quand on fait un accompagnement, c'est d'abord les problèmes personnels. C'est gérer cette relation personnelle pour qu'elle reste professionnelle, déjà, et qu'elle ne devienne pas personnelle. Et puis se confronter aux vrais problèmes de : « Tu ne te poses pas la bonne question, tu te trompes de projet, le projet n'est pas possible... » »

Nous retrouvons là la nécessité de prendre en compte les phénomènes de résistance au changement caractéristiques des organisations. Nous sommes face à un changement qui, pour certains, est évolutionnaire, mais pour d'autres révolutionnaire. En tous cas le dispositif s'oppose aux routines organisationnelles en proposant à la fois l'innovation et une stratégie en train de se construire. Pour les accompagnateurs, il est soutenu par une source exogène puissante (les étudiants) et, également, par une source endogène que sont le principe de plaisir et le désir de réalisation de soi.

Ils affirment être toujours en attente d'outils et de méthodes pour l'accompagnement lui-même et cela les perturbe quelque peu.

« Après il y a un truc sur lequel j'aimerais bien me poser des questions, c'est la conduite de changement. J'aurais pensé qu'on aurait plus de billes là-dessus. »

II.2.4.5 Participation à l'élaboration du dispositif RAP

Dès l'origine du projet AMI, le dispositif RAP a été pensé comme une expérimentation à co-construire entre les accompagnateurs en formation et le SU2IP. Ce dernier souhaitant s'appuyer sur les idées et les propositions de ces premiers pour engager « une réflexion collective co-construite à propos d'une organisation possible. » Ainsi, le contenu de la seconde année de formation a été laissé ouvert afin de le définir avec les RAP en partant de leurs besoins et aspirations. Du point de vue des promoteurs, la tentative de co-construction n'a pas fonctionné comme souhaité. Une insatisfaction qui est également exprimée par les accompagnateurs : partagés entre la reconnaissance de leur propre passivité et le sentiment d'avoir été en quelque sorte « dépossédés » de la possibilité de contribuer.

« Je pense qu'il faudrait que les RAP se réapproprient leur formation, qu'on leur redonne la parole et qu'on les écoute une fois qu'on la leur a redonnée. »

De l'analyse du discours des accompagnateurs, il ressort que cette volonté de les impliquer dans la conception du dispositif a été bien comprise dès le départ, d'autant plus qu'elle résonnait avec la motivation des accompagnateurs à être acteurs de leur formation et, par-delà, de l'expérimentation RAP toute entière. Cela s'est d'ailleurs mis en place doucement lors de la première année puisqu'ils participaient au choix d'une partie des contenus abordés lors des séances dont ils assuraient une partie de l'animation.

« On avait quand même un peu pris des habitudes d'autogestion... C'est-à-dire que, par exemple, on avait des séances où, à tour de rôle, on prenait la direction d'une grande partie de la demi-journée pour présenter une méthode pédagogique (...) Et donc on gérait des parties. On a vécu un an où, avec Jean-Louis, on était acteurs de notre formation. »

« [Avec Jean-Louis] Il y avait une direction, on savait à l'avance ce qu'on devait faire, on avait quand même un programme, lui proposait des choses, mais on sentait quand même qu'il nous dirigeait sans le montrer (...) Il était là, présent, mais il ne nous imposait pas. Enfin en tous cas, il ne donnait pas l'impression qu'il nous imposait des choses (...) Il faisait un peu le berger, tandis que là c'est vraiment en mode « c'est comme ça, il faut pas sortir du cadre ». »

Les changements pédagogiques et les réorientations du dispositif à partir de septembre 2017, parfois décrits par les accompagnateurs comme une « reprise en main », ont contribué pour partie à ce sentiment de dépossession ainsi qu'à une forme de désinvestissement dans la co-construction de la formation. L'effet d'accumulation évoqué par ailleurs a également un impact sur cette perception.

Mais, ce qui semble expliquer le mieux cette insatisfaction croisée (des accompagnateurs et du SU2IP) est le décalage temporel existant entre les attentes de chacun. En effet, les promoteurs attendaient des propositions sur l'ensemble du dispositif (et pas seulement les contenus de formation) dès la première année, à un moment où les accompagnateurs n'étaient pas en capacité de les faire. D'une part parce qu'ils étaient complètement investis sur leur formation pédagogique, avec la déstabilisation que cela a occasionné. Et d'autre part, parce qu'ils ont ressenti très fortement le flou accompagnant la seconde année et, par-delà, les contours du futur réseau, sa place dans l'université... Voyant peu de réponses à cette attente, le SU2IP a donc été conduit à prendre en main la définition d'une seconde année arrivant rapidement. Cela, justement, au moment où les accompagnateurs commençaient à prendre leurs marques, à clarifier, au moins individuellement, leurs visions de l'accompagnateur pédagogique et de sa possible contribution au sein de l'Université... et où ils aspiraient à plus d'autonomie et de co-construction. De ce point de vue, les promoteurs ont sous-estimé les perturbations que pouvaient occasionner tant les découvertes pédagogiques que les incertitudes de la première année, et surtout leur effet inhibant. Il a également manqué des séances, des temps explicitement consacrés à un travail collaboratif sur la conception de la seconde année de formation et la définition du réseau RAP. Travail qui aurait permis de lever une partie des doutes et incertitudes et, donc, de réassurer tout en laissant une grande marge de liberté.

Malgré ces insatisfactions exprimées de part et d'autre, nous notons que la plupart des accompagnateurs ont pris du recul sur ce vécu qu'ils analysent à l'aune de leur expérience d'innovateur. Conscients d'être engagés dans une démarche innovante, ils comprennent et disent accepter l'incertitude inhérente à ce genre de démarche, et qu'ils retrouvent également dans leur futur rôle d'accompagnateur.

« Quand le projet a été lancé, il y a eu un effort louable de projection. Mais on s'est adaptés à ce qu'il se passait et donc ça occasionne des changements de direction, qui sont normaux. Et puis même, je trouve qu'ils sont la preuve que, quand on est accompagnateur, il y a bien ces changements de direction qui sont pas prévus, c'est pas de la planification de projets... »

Surtout, les accompagnateurs comprennent les difficultés rencontrées dans le pilotage de ce projet, compte tenu de la complexité de l'Université. Cela a pu créer des crispations mais sans dégrader la relation avec les promoteurs du dispositif ni l'image positive qu'en ont les accompagnateurs.

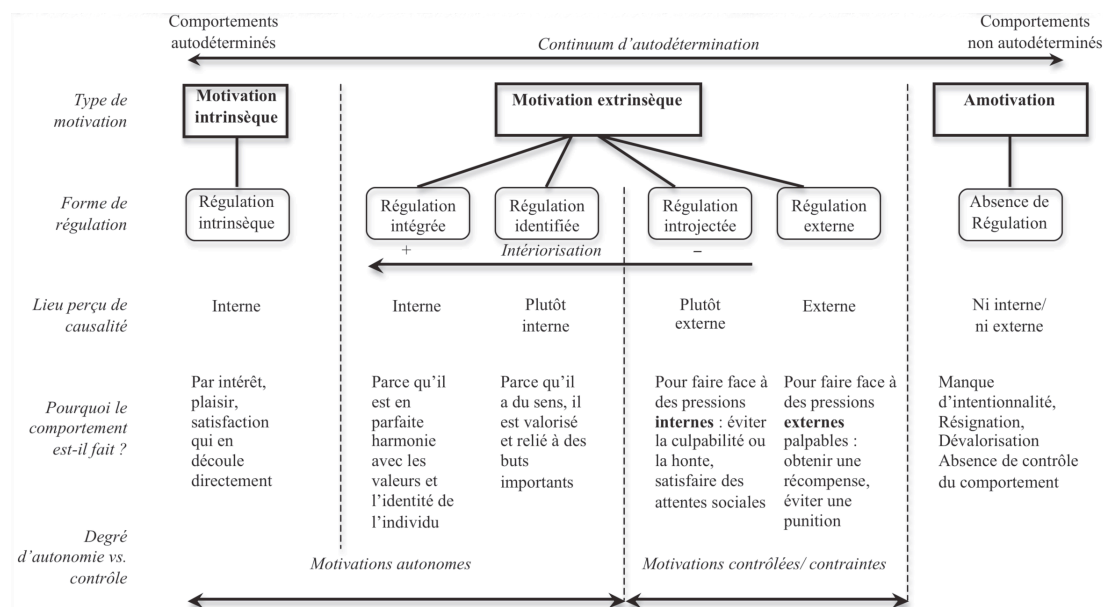
« On discute beaucoup du périmètre de ce qu'on doit être... Et le dialogue passe très bien avec Nathalie etc. On se cherche tous je crois, on cherche ce que ça doit être cette formation. »
« Les pilotes ont été bons, parce qu'ils ont su se mettre à l'écoute, ils ont su re-designer leur dispositif en fonction des gens... Enfin, je trouve que ça a vraiment été pensé pour accueillir à la fois la diversité qu'on représente, et puis nous amener à dépasser finalement nos représentations et nous apporter ce qu'il nous fallait au bon moment. »

Cette qualité d'écoute et le sentiment d'appartenir à une même équipe (accompagnateurs, promoteurs, intervenants) sont d'ailleurs mis en avant par les RAP pour expliquer leur volonté toujours vivace de co-construire le réseau, « leur » réseau.

A l'heure où nous avons réalisé ces entretiens, les RAP s'interrogent sur la façon dont va s'organiser leur réseau après la formation : comment échanger, collaborer, partager des informations et leurs expériences... ? La relation au SU2IP est également à définir. Ce qui est sûr, c'est que la volonté d'implanter et de faire grandir le réseau au sein de l'université est affichée par l'ensemble des accompagnateurs. C'est pour eux comme une « mission », presque un « contrat moral ».

II.2.5 En guise de synthèse

Si nous appliquons le modèle de Deci (2005), intégré par Sarrazin (2011) au cheminement du groupe des accompagnateurs tout au long de la formation, nous pouvons proposer une lecture progressive de leur motivation.



Les apprenants se trouvent au départ du dispositif dans l'expression de la motivation intrinsèque : ils ont mis en place leurs innovations respectives par intérêt et/ou plaisir, sans attendre de récompense institutionnelle externe. Ils sont cependant en attente de validation de leurs innovations dans le cadre de la régulation intégrée : l'activité est cohérente avec le concept de Soi de la personne, qui peut alors s'approprier l'action et trouver des sources d'auto-motivation complémentaires à la source externe à l'origine de l'action. Le « choc pédagogique » de la deuxième année les plonge dans l'amotivation provoquée par les contraintes externes du plan de formation et de la labellisation. Vient donc la phase de régulation introjectée : l'individu commence à intérioriser les contraintes externes, notamment en se culpabilisant, en remettant en cause ses compétences, le dispositif formatif... et en se posant en attente de reconnaissance institutionnelle, d'autant plus qu'ils ont le sentiment de donner beaucoup de leur temps sans retour de récompense. Le groupe permet néanmoins de retrouver une motivation par un effet de régulation externe apportant de l'encouragement.

Il semblerait cependant que, pour retrouver une motivation totale les RAP aient besoin d'un ancrage, d'un soutien au sein de l'université c'est-à-dire essentiellement la compréhension du cadre dans lequel se situe leur futur rôle d'accompagnateur.

Finalement, par-delà les difficultés, les doutes et les douleurs, les accompagnateurs sont unanimes pour exprimer leur satisfaction et les bénéfiques, pour eux, de ces deux années, tant sur le plan du développement professionnel que personnel.

« Cela a remis du sens, ou a ramené des choses que j'avais, moi, intégrées, que je connaissais, mais ça les a ré-empaquetées dans quelque chose de plus vaste. C'est-à-dire que ça a ramené du fond, ça a m'a aidé à sortir de l'intuitif, et à voir des choses que je savais mais que je ne savais pas trop forcément raccrocher à du solide »

III Eléments saillants de l'étude et préconisations

III.1 En quoi le dispositif a-t-il permis d'avancer ?

Pour nous permettre de présenter une analyse synthétique des résultats de l'étude nous utilisons la formalisation de l'analyse SWOT (Humphrey et al, 1960). Cette analyse des forces, faiblesses, menaces et opportunités est utilisée entre autres pour préparer une phase de changement par l'innovation dans les organisations, avant de proposer une stratégie de déploiement. Elle nous paraît pertinente dans le cas de la création du réseau RAP car il s'agit d'un dispositif innovant dans l'Université. Une matrice SWOT permet de réaliser un diagnostic interne sous la forme de forces et de faiblesses, et une analyse externe présentée en terme d'opportunités et de menaces. Nous considérons que l'interne est représenté par le groupe des accompagnateurs, et que l'externe recouvre les acteurs qu'ils ont cités comme extérieurs au dispositif dans leur discours à savoir l'institution et ses multiples facettes: Université / composantes et SU2IP.

Les forces

Pour l'individu apprenant

*Prendre le temps d'apprendre
Réfléchir à sa posture d'enseignant*

Se remettre en question

Etre conforté par le groupe

Entrer dans une dynamique essai/erreur

Une aventure formidable

Une certaine fierté

Une envie d'accompagner

Participer à l'évolution de l'institution

Gain en réflexivité pédagogique

Augmentation du sentiment d'auto-efficacité

L'intérêt du collectif

La richesse d'un groupe hétérogène (disciplines, statuts...)

Utiliser la force du binôme Rap pour accompagner et continuer à apprendre ensemble

En marche vers la coopération ? une volonté de faire réseau

Relevant des formateurs/intervenants

Intérêt des apports théoriques justifiant les pratiques

Les phases de pédagogie active

Le partage d'expérience éclairé théoriquement

Les ajustements difficiles à opérer

*Difficile gestion du temps pour apprendre
Tension avec les temps de recherche et les emplois du temps très remplis*

Manque de temps pour approfondir et lire

Conflits/tensions dans le groupe qui insécurisent

Des moments difficiles : des phases de démotivation

Une peur d'être instrumentalisés

Une peur de ne pas être capable

Un besoin d'avoir un cadre

Un besoin d'avoir un espace de liberté

Perte de confiance et insécurisation

Construire collectivement

Quelle place pour les « ingénieurs pédagogiques » dans l'accompagnement ?

Déclenchement difficile de la phase d'élaboration du réseau

Passer du « participatif convivial » au « transmissif autoritaire »

Un jargon difficile à comprendre

L'impression de servir d'autres intérêts

Volonté de passage à l'action contrée par les apports théoriques perçus comme inutiles ou superflus

Avoir eu le sentiment d'être un professionnel non reconnu

Opportunités

Relevant du SU2IP

Reconnaissance pour la qualité de la formation

Reconnaissance pour le soutien apporté

Relevant de l'institution UL

Démarche bottom-up saluée

Pouvoir contribuer à l'évolution des collègues

Pouvoir contribuer à l'évolution de l'institution

Relevant de la composante

Reconnaissance extérieure donnant une légitimité

Menaces

Difficile compréhension des éléments se mettant en œuvre progressivement : plan de formation UL, labellisation

Difficile compréhension de l'articulation des rôles de chacun : déficit de communication

Attente de clarification de la stratégie de déploiement

Attente de « statut » et de reconnaissance

Peur d'être instrumentalisé

Peur de la rigidification du dispositif

Absence de reconnaissance par sa propre composante si interventions d'accompagnement à l'extérieur de celle-ci

Cette analyse présente de manière synthétique les paradoxes relevés lors de nos observations, les éléments relevant des forces et des opportunités sont à mettre au capital du dispositif tandis que les faiblesses et les risques représentent des points de vigilance à travailler et clarifier.

III.2 Préconisations

Si nous voulons dresser un bilan de ces deux années de formation-action, nous pouvons énumérer quelques préconisations qui peuvent selon nous être élargies au-delà du dispositif de l'Université de Lorraine. Ces préconisations concernent à la fois le processus formatif et le processus de constitution du réseau.

III.2.1 Concernant le processus formatif

Le dispositif formatif a permis de combler les attentes des participants par les apports théoriques, par l'analyse de leurs propres activités et le partage de cette analyse par la mise en mots et en concepts. Ils ont apprécié d'être associés à l'élaboration de leur propre parcours au cours de la première année, même si la deuxième année a été quelque peu différente dans ce domaine. En revanche l'application à l'ingénierie de formation a été perçue comme mal intégrée, à la fois parce qu'elle a été considérée comme non planifiée, mais également parce que certains d'entre eux ne se sentaient pas capables pour le faire, et enfin les modalités évaluatives au travers de la labellisation sont loin d'être partagées. Outre cela, les participants relèvent l'entrée trop tardive dans le rôle de l'accompagnateur ce qui n'a pas donné d'espace suffisant pour l'analyse de cas d'accompagnement. Co-construire des études de cas, travailler sur des exemples concrets au plus tôt aurait permis peut-être la mise en place d'une collaboration plus efficace entre les accompagnateurs. Faire démarrer plus tôt l'activité d'accompagnement de l'innovation aurait peut-être permis aux apprenants de prendre conscience qu'il était nécessaire de passer par l'étape ingénierie de formation qu'ils ont décrite.

Les accompagnateurs relèvent pratiquement tous la nécessité de plus d'apports concernant la prise en compte et les résistances au changement. Il pourrait être de ce fait opportun d'introduire des enseignements dans le domaine, ainsi que concernant la posture d'accompagnateur du changement. Ils pourraient être mobilisés de façon active à propos de leur connaissance des résistances. Former à l'accompagnement de l'innovation nécessite pour eux une pédagogie innovante ou, pour le moins, une pédagogie dans laquelle les accompagnateurs se retrouvent : ils retrouvent leur diversité de parcours, d'origines, d'expériences... et celles-ci peuvent être pertinentes à utiliser pour enrichir la formation (comme ce qu'ils font avec leurs étudiants) et particulièrement des modalités d'évaluation innovantes. Se considérant comme des professionnels, ils ne peuvent se satisfaire de processus évaluatifs ne validant que des connaissances d'une manière « scolaire ».

Nous avons souligné un certain nombre de paradoxes qui nous semblent importants de prendre en compte. Ils sont indépassables en l'état, et il est nécessaire de les intégrer, selon nous, au processus formatif, et de se

donner des temps pour en parler et chercher à les surmonter collectivement et ajuster (et non pas aligner) régulièrement les visions de chacun.

III.2.2 Concernant la structuration du réseau

La structuration du réseau Rap n'a pas émergé concrètement, ce qui invite à rythmer le processus formatif de phases de co-construction collective visant à apprivoiser l'incertitude, construire la confiance et engager une communication efficiente.

Apprivoiser l'incertitude

Le fait que le dispositif soit en construction et que cela ait pu créer des douleurs nous semble naturel et inhérent à la co-construction dans le cadre de l'innovation, génératrice de tâtonnements et d'hésitations. Cela relève de la gestion des aléas, et il est permis de penser que cela ne doit pas être vécu de façon négative ou dramatique. Dans tout groupe, il y a des synergies et des antagonismes (Ribette, 2006), et ces derniers ne peuvent pas être supprimés car l'existence du *conflit* est inhérente à la nature sociale. Il reste cependant à définir/identifier des outils qui permettent déjà une co-construction effective et, aussi, de pouvoir parler des difficultés et inconforts que cela crée, et de changer le regard qu'on porte sur cela.

Nous voyons là la difficulté de la mise en œuvre d'une « stratégie chemin faisant » (Avenier, 2005). L'auteure indique que la mise en œuvre de cette stratégie repose sur la communication régulière autour des différentes finalités : « *des finalités collectives n'auront de chances d'être partagées que si elles sont congruentes aux finalités "individuelles" des membres du groupe* ».

L'approche de la constitution du réseau Rap est résolument constructiviste dans un environnement complexe. Les contours et l'organisation de ce réseau se placent dans un contexte d'incertitude dans la mesure où il est à construire. Ménager des moments communs de partage des problématiques et d'émergences créatives de leur résolution aurait peut-être permis d'évacuer les non-dits, de mettre en mots les peurs et d'imaginer des amorces de solutions dans des activités potentiellement en tension.

Le développement d'intelligences individuelles et collectives « tissées en réseau » nécessite non seulement la mise en relation des différents « acteurs-chercheurs » (les fils) mais aussi l'apprentissage collectif de nouvelles méthodes de communication (la trame) mariant intelligemment « pensée et action », dans les différents cours du temps et dans les nombreuses dimensions, locales et globales, de l'espace.

Compte tenu de la mise en insécurité provoquée par la situation d'apprentissage, il paraît pertinent de prendre en compte le besoin de repères sur les contenus pédagogiques, sur le rôle et les attendus des accompagnateurs ainsi que la place, l'espace de liberté qui leur est laissé par l'institution.

Le dispositif imaginé s'inscrit dans un positionnement stratégique de l'Université de Lorraine qui compte faire de l'innovation pédagogique un axe de différenciation. Le SU2IP a proposé une réponse tactique au travers de la création d'un réseau d'enseignants multiplicateur des forces et permettant d'augmenter le déploiement de cette même innovation. Les accompagnateurs se trouvent dans l'opérationnalité sans connaître réellement les contours de leur mission et sans pouvoir (vouloir ?) la définir. Une certaine ambiguïté s'immisce dans le système car le SU2IP se trouve également être un « opérationnel » de l'innovation pédagogique. Dans ce triangle, peu de place est donnée à la réflexion pouvant réduire les incertitudes. En outre, cette démarche s'affirme bottom-up et résolument à l'écoute du terrain, ce qui rend nécessaire/indispensable un espace de communication afin de faire émerger la construction collective.

Aller vers le collectif...

... au sein du réseau Rap

Nous sommes dans une situation où douze personnes issues d'horizons différents se trouvent rassemblées avec un objectif commun affirmé : le désir de diffuser, de déployer. Les interactions émergent naturellement dans le groupe autour du partage de pratiques pédagogiques d'autant plus qu'elles sont provoquées par la pédagogie mise en œuvre lors de la première année. En revanche, le dispositif formatif ne prévoit pas de laisser un espace temporel organisé pour les interactions concernant la constitution du réseau (organisation, mise en œuvre, processus), ce qui laisse la place à l'initiative des accompagnateurs et leur auto-organisation.

Il aurait peut-être été plus facile de dédier des séances spécifiquement à la construction du commun RAP. Favoriser au plus tôt les expressions individuelles à ce sujet, aurait permis progressivement de partager un langage commun, de repérer les risques, de faire émerger un projet concret pour pouvoir le scénariser et ainsi le mettre en discussion. Les crispations auraient pu ainsi être verbalisées et évacuées au profit d'un construit commun.

L'expérimentation RAP se déclinait en deux phases distinctes : une phase de formation des accompagnateurs, et une phase de mise en route du réseau ; réseau qui inclut de facto le SU2IP, promoteur du dispositif. Pour la phase de formation en deux ans, seule la première année était clairement balisée. L'idée étant de construire le programme de la seconde dans le cadre d'une coopération entre accompagnateurs et SU2IP ; **coopération** devant ensuite se transformer en **collaboration**, pour constituer et faire vivre le réseau. Les aléas formatifs ont pour partie perturbé ce cheminement.

La distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif peut s'effectuer en différenciant : les relations entre les membres du groupe, la responsabilité de chacun par rapport aux actions collectives, et la volonté de mettre ses résultats en débat au niveau du groupe pour les faire évoluer. Ainsi, le travail coopératif est une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches. Chacune de ces sous-tâches est affectée à un acteur, soit selon une distribution horizontale, soit en fonction des compétences particulières de chacun. Le travail collaboratif, lui, ne relève pas d'une répartition *a priori* des rôles. Il est une organisation où tâches et buts sont communs. Chaque membre du groupe œuvrant sur les mêmes points, la responsabilité est ici collective. De plus, cela requiert une communication régulière entre les membres du groupe et une connaissance précise de la progression de l'action commune (Henri, 2001, 2010). Et cela à chaque temps du processus : le diagnostic (co-analyse), la formulation d'un objectif partagé (co-définition), la mise en œuvre (co-réalisation) et le retour sur les résultats (co-évaluation) (Levan, 2004). Cette approche ne consiste donc pas à additionner les tâches réalisées par les uns et les autres selon sa spécialité mais plutôt à multiplier des interactions autour d'objectifs partagés, pour construire le projet autant que ses connaissances : chacun suggère des modifications sur le travail de l'autre, explique son point de vue et contribue ainsi à l'élaboration d'un travail inattendu autant qu'à l'acquisition d'apprentissages nombreux (Vauffrey, 2014). Par-delà l'activité, la collaboration est avant tout une façon de penser et de concevoir la relation à l'autre où prédomine la notion de partage et de mise en commun permanents, de façon synchrone ou non, d'activités, de pensées ou de connaissances.

Ainsi, la collaboration est plus large que la coopération. A la visée d'efficacité et de spécialisation de la seconde, elle ajoute l'objectif de création de lien et de sens entre les différents membres du collectif. Un mode de travail collaboratif gagne toutefois, dans son fonctionnement, à intégrer des phases coopératives (Caillet, Coutant, 2012).

Dans le cadre du RAP, étant donnée la dissymétrie initiale de statut entre les promoteurs du dispositif et les accompagnateurs en formation, il a été fait l'hypothèse de commencer par adopter une posture coopérative pour, pas à pas, aller vers une conception collaborative du réseau. A l'issue de la formation, les relations au sein du groupe, et envers les promoteurs du SU2IP ont donc évolué et le pari initial est partiellement gagné. En effet, les premiers accompagnements réalisés et les formations animées par les accompagnateurs eux-mêmes montrent que le groupe est bien inscrit dans une démarche coopérative : en binôme/trinôme, selon les compétences ou goûts de chacun, ils savent se coordonner pour se répartir les réponses aux demandes émanant des enseignants de l'université. La phase de crispation, vécue différemment selon les personnalités, n'a pas altéré cette capacité d'action collective mais elle a retardé le passage à une phase plus collaborative en faisant ressortir les divergences. L'accumulation qui l'a provoquée a été d'autant plus difficile à vivre pour certains qu'elle est intervenue dans une période de flou quant à la direction prise par la seconde année, ce qui a généré un sentiment de méfiance à l'égard du SU2IP. Ce flou tend à perdurer aujourd'hui quand se pose la question de la définition concrète du réseau et de ses modalités de fonctionnement. Il semble aussi inhiber la capacité à saisir son autonomie et se prendre en charge en tant qu'équipe, attendant des promoteurs qu'ils assurent la coordination de l'ensemble des actions. Nous ne retrouvons pas là la communauté de vision ni l'organisation horizontale caractéristiques de la collaboration.

En plus du flou, le non-passage à une posture collaborative s'explique par le manque d'actions permettant de faire croître la connaissance réciproque, la confiance mutuelle... Si la coopération permet de les développer,

elle n'est pas suffisante : il est indispensable de consacrer des temps balisés et instrumentés, tout au long du chemin, pour travailler sur le sens et le lien. Démarche désormais engagée par les accompagnateurs et les promoteurs afin de faire réseau.

... avec le SU2IP : se faire confiance ?

L'avancement collectif de la construction du réseau nous semble régulièrement perturbé par des moments de crispation individuelle nourrie de peurs et de questions sans réponse. Nous avons vu que des mécanismes de défiance se sont développés, essentiellement à cause des non-dits, des décalages de compréhension et des incertitudes. Une certaine incompréhension mutuelle s'est fait jour et elle a généré des malaises immobilisants. Un faible niveau de confiance entrave l'expression ou ne la rend que superficielle et perturbe la communication ; elle provoque une élévation du niveau de stress ; elle réduit la productivité étant donné qu'un temps plus long est consacré à des activités non productives d'auto-protection et de justification ; elle étouffe l'innovation et paralyse le processus de prise de décisions... La confiance se construit à travers un processus d'apprentissage. Elle passe d'abord par la mise sur pied d'une culture basée sur des valeurs partagées et adoptées unanimement par ses membres. (Boudarel, 2005).

Il est possible d'établir une distinction entre **confiance assurée** (confidence) et **confiance décidée** (trust). La confiance assurée est fondée sur un savoir, sur la connaissance de ce qui va se produire, ou sur l'expérience passée basée sur une situation présentant des analogies. Elle s'appuie, non pas sur des sanctions, mais sur la similitude, sur la familiarité. Nous faisons confiance à un autre parce que nous pensons qu'il est d'une certaine manière semblable à nous et qu'il répondra à nos attentes. Nous pouvons lui faire confiance pour de nombreuses raisons : parce que nous avons des préoccupations ou des opinions politiques communes, parce que nous appartenons à la même collectivité, parce que nous partageons des valeurs culturelles, religieuses, etc. C'est une des raisons qui facilite la confiance réciproque au sein du collectif RAP. La confiance sociale implique un choix personnel et suppose que nous prenions un risque en nous en remettant à un autrui libre.

L'individu a besoin de la confiance décidée quand il n'a pas de confiance assurée, lorsqu'il est en interaction avec des étrangers, quand il est impossible de connaître l'autre, quand il est difficile de lui attribuer un comportement ou de le prédire. La confiance décidée, requiert un engagement et présuppose une situation de risque. Que l'on place ou non sa confiance dans les événements futurs, la perception et l'évaluation du risque sont une affaire hautement subjective. Le défaut de confiance assurée provoque un sentiment de désaffection ; il conduit éventuellement à se retirer dans un univers restreint, aux dimensions purement locales, ou encore à aspirer à une vie indépendante. Quant au défaut de confiance décidée, il conduit simplement à s'abstenir d'agir. C'est l'une ou l'autre de ces confiances qui provoquent des comportements d'ouverture ou de fermeture aux nouveautés. Les accompagnateurs accordent leur confiance aux promoteurs du dispositif parce qu'ils leur reconnaissent des compétences métiers dans le domaine de l'innovation pédagogique, mais cette confiance est parfois entachée de questionnements, parce qu'ils ne comprennent pas clairement le scénario futur, et qu'ils « imaginent » des (en)jeux cachés.

Quelques séances pourraient permettre de construire en groupe des représentations partagées. La communication facilite dans ce cas l'expression des angoisses, des mécontentements, mais également des souhaits, des projets. Cette étape a pour but d'objectiver les représentations subjectives, elle a également pour conséquences de donner un espace d'expression, de reconnaître la compétence de l'autre, de mettre à jour les jeux de pouvoir et les peurs, de travailler sur les ambiguïtés et de progressivement entrer dans la construction positive, en ajustant les décalages de vision. Surtout, il paraît fondamental que chaque acteur soit conscient qu'il est engagé dans une situation où les protagonistes modifient tous leur rôle initial et doivent entrer dans la compréhension réciproque. Peut-être que la présence d'un tiers entre SU2IP et les accompagnateurs est-elle nécessaire pour aider à adopter une position méta pour opérer ce changement de regard.

Prendre le temps

Les éléments de langage récurrents concernant le manque de temps imposent de prendre en compte les différents rythmes afin d'éviter l'effet de saturation. Comme nous l'avons déjà évoqué, il y aurait à prendre du temps pour travailler les finalités et modalités du travail collaboratif. Mais ce n'est pas le seul domaine où du temps serait le bienvenu. En effet, la formation bouscule et, en même temps, elle provoque des envies

d'apprendre, d'approfondir, d'expérimenter... Le rythme du cursus de formation n'est semble-t-il pas à remettre en question. Le besoin est bien de trouver des moyens de s'allouer individuellement et collectivement des moments balisés et sanctuarisés, pour l'apprentissage, la mise en réflexivité, la réflexion collective, la confrontation et la « confortation » de ses pratiques de pédagogues autant que d'accompagnateurs.

Conclusion

Au terme de la formation que nous avons observé, un réseau est en train de se constituer. Il y a un groupe d'enseignants formés à l'accompagnement, des enthousiasmes, des envies de travailler ensemble pour diffuser la transformation pédagogique, et un rôle d'accompagnateur qui se dessine et se précise. Les difficultés rencontrées lors de cette expérimentation, inhérente à tout processus formatif *a fortiori* quand il est innovant, ont également permis d'identifier des points de blocage et des besoins. De notre point de vue d'experts en innovation, l'expérimentation RAP est réussie en ce qu'elle a véritablement posé les bases d'un déploiement original de la transformation pédagogique à l'université : déjà en constituant un groupe d'enseignants-accompagnateurs et, ensuite, en ayant identifié des voies d'amélioration pour continuer à construire chemin faisant.

Nous nous posons, en début de recherche, la question de savoir si les représentations de l'innovation ont pu influencer le vécu de formation des accompagnateurs. Dans une certaine mesure, nous pouvons l'affirmer pour ce qui est de l'opposition innovateur/organisation puisque nous la retrouvons, dans leurs discours, sous forme du « nous contre eux », pour expliquer des réticences et des résistances apparues envers des demandes et des propositions émanant du SU2IP, promoteur du dispositif. Si d'autres facteurs sont à l'origine de ces crispations, il semble bien que la défiance « naturelle » de l'innovateur vis-à-vis de l'institution a pu peser. Pour le moins, cette expérience aura mis en lumière la nécessité, dans l'animation du futur réseau d'accompagnateurs, de consacrer du temps à la clarification de la relation trilogique entre les accompagnateurs, le SU2IP et l'Université, en vue d'une coordination harmonieuse des acteurs. La vision que les accompagnateurs ont de leur rôle et de la possibilité de l'exercer oscille entre structuration et autonomie (liberté), désir de s'inscrire dans une dynamique collective à l'échelle de l'établissement et refus d'une possible « instrumentalisation ». Ces éléments rendent nécessaire une structuration de réseau souple et évolutive où puisse être posée la question du périmètre d'autonomie de chacun.

Au final, l'expérience RAP montre bien que, pour faire réseau, une « culture » commune et des représentations partagées sont indispensables mais non suffisantes. Le travail collaboratif s'appuie aussi sur une construction collective de la relation, des objectifs et des modalités d'action. Une construction qui met en jeu l'expression d'idées, de pensées mais aussi d'aspirations, de croyances et de peurs. Une construction qui, nous le pensons, gagnerait à être concomitante avec la phase de formation pour que celle-ci bénéficie de la dynamique collective ainsi initiée et, également, pour atténuer des points flous et incertains qui peuvent influencer négativement sur le vécu de formation.

Bibliographie

- Adams, J. S (1963). Towards an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n°67, pp. 422-436
- Alter, N. (1993a). Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence. *Revue française de sociologie*, vol. 34, pp. 175-197.
- Alter, N. (1993b). La lassitude de l'acteur de l'innovation. *Sociologie du travail*, vol. 35, n° 4, pp. 447-468.
- Alter, N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris : PUF.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- ANVAR (1999). *Vocation Innovation. Historique 1979-1999*. Paris : La Documentation Française.
- Avenier, M-J. (1999). La complexité appelle une stratégie chemin faisant. *Gestion 2000*, n° 5/99, pp. 13-44.
- Bandura, A (2003) *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Bary, R. (2002). *Les voix/voies de l'innovation : de la naissance de l'idée innovante à sa matérialisation, une analyse cognitive des pratiques et apprentissages des innovateurs*. Thèse de doctorat de l'Institut National Polytechnique de Lorraine, option Génie des Systèmes Industriels, Nancy.
- Bédard, D. & Bécard, J.-P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.
- Boisard, P, Didry, C. & Dima, Y. (dir.) (2016). *Les travailleurs de l'innovation : de l'entrepreneur aux salariés*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Boly, V., Camargo, M. & Morel, L. (2016). *Ingénierie de l'innovation (3^{ème} éd.)*. Paris : Paris, Lavoisier. 288 p.
- Buabeng-Andoh C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Vol. 8, 1, pp. 136-155.
- Caillet, C., Coutant, C. (2010). Retours d'expérience sur un dispositif de formation partiellement à distance dans le cadre de la formation pour adulte. *Colloque TICE Nancy*. Nancy : Ecoles des Mines.
- Casanovas, I. (2011). The impact of communicating institutional strategies on teachers attitude about adopting online education. *6th International Conference on e-Learning-ICEL 2011*, British Columbia, Canada: Kelowna. pp. 62-71.
- Cerisier, J.-F. (2014). On demande toujours des inventeurs et l'on cherche encore les innovateurs. *Distance et médiation des savoirs*, 8-2014, pp. 1-14.
- Challamel, B. (2013). *Baromètre Act One HEC 2013 des Directeurs de l'Innovation*. Repéré à <http://www.actone.net/actualites/barometre-act-one-hec-2013-des-directeurs-de-linnovation/>
- Chen, B. (2009). Barriers to adoption of technology-mediated distance education in Higher-Education institutions. *The Quarterly Review of Distance Education*, Volume 10(4), 2009, pp. 333-338.
- Christensen, C., Dyer, J. & Gregensen, H. (2013). *Le gène de l'innovateur : cinq compétences qui font la différence*. Paris : Pearson.
- Cohendet, P. (1996). Recherche industrielle et processus d'innovation : le rôle structurant des pratiques de recherche. *Sociologie du travail*, vol. 38, n° 3, pp. 365-376.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, n° 118, pp. 127-156.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Cros, F. & Adamczewski, G. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris : De Boeck & Larcier / INRP.

- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Divry, C., Debuissou, S. & Torre, A. (1998). Compétences et formes d'apprentissage : pour une approche dynamique de l'innovation. *Revue française de gestion*, n° 118, pp. 115-127.
- Dosher, M., Benepe, O., Humphrey, A., Stewart, R., & Lie, B. (1960). *The SWOT analysis method*. Mento Park, CA, Stanford Research Institute
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, vol.5 (1), pp. 187-199.
- Ensign, P. C., Chreim, S., Persaud, A. & Lin, S.-D. (2013). Proximity, Knowledge, Transfer and Innovation in Technology-Based M&As. *46th Hawaii International Conference on System Sciences*, Wailea, Maui, HI USA, pp. 3563-3572.
- Gagne, M., Deci, E. L. (2005) Self-determination theory and workmotivation. *Journal of Organizational Behavior*, n°26, pp. 331–362.
- Galvani, P anthropologie du blason et de l'auto formation, L'Harmattan, 1997
- Genelot, D. (1997). *Manager dans la complexité : réflexions à l'usage des dirigeants*. Paris : INSEP.
- Giust-Desprairies, F. (1998). Les racines subjectives de l'innovation. *Education permanente*, n° 134, pp. 91-98.
- Graham, C. R., Woodfield, W. & Buckley Harrison, J. (2012). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 18 (2012), pp. 4-14.
- Guichard, R. & Serval, L. (2006). Qui sont les innovateurs ? Une lecture socio-économique des acteurs de l'innovation. *Sociétal*, 3 (52), pp.26-31.
- Henri ,F., Lungden-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage Collaboratif À Distance - Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec, Canada : PUQ.
- Hillairet, D. (1999). *L'innovation sportive : entreprendre pour gagner*. Paris : L'Harmattan.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Lau, B. T., & Sim, C. H.. (2008). Exploring the extent of ICT adoption among Secondary school teachers in Malaysia. *International Journal of Computing and ICT Research*, vol. 2 (2), pp. 19-36.
- Le Cardinal, G, Guyonnet, J.F, POUZOULLIC (B), *La dynamique de la confiance*. Paris. Dunod, 1999.
- Le Masson, P., Weil, B. & Hatchuel, A. (2014). *Théorie, méthodes et organisations de la conception*. Paris : Presses des Mines.
- Léac, J.-P. (2016). *Responsable innovation, directeur des rêves*. Repéré à <https://www.lescahiersdelinnovation.com/2016/01/responsable-innovation-directeur-reves/>
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 34-1, pp. 1-22.
- Lenoir, H. (2014). *De la pédagogie à l'andragogie*. Repéré à <http://www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie/>
- Levan, S.K. (2004). *Travail collaboratif sur Internet : Concepts, méthodes et pratiques des plateaux projet*. Paris : Ed. Vuibert.
- Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant : le concept de « rapport à l'innovation ». *Recherche et formation*, n° 31, pp. 11-29.
- McKenzie, J, Alexander, S., Harper, C. et Anderson, S. (2005). *Dissemination, adoption and adaptation of project innovations in higher education – A report for the Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education*. Sydney : University of Technology Sydney.
- Medioni, M.A. (2017). L'apprentissage chez les adultes est-il vraiment spécifique ? *Journal de l'alpha*, n°205, pp. 9-20.
- Mucchielli, R. (1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF.

- Perrenoud .P (1997) Organiser et animer des situations d'apprentissage, Voyage autour des compétences 1,
- Philips, R. (2007) Pedagogical, institutional and human factors influencing the widespread adoption of educational technology in higher education. *EDUCAUSE 2007: The Best Thinking in Higher ED IT*, Seattle, WA, 10 p
- Ribette.R (2006) Complexité des mondes et reliance entre les hommes, Les chantiers du DRH de demain, <http://www.globenet.org/archives/web/2006/www.globenet.org/horizon-local/reliance/reliance.html>
- Rogers, C. (2001). *L'Approche Centrée sur la Personne*. Lausanne, Suisse : Editions Randin.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. and O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, vol. 54 (4), pp. 297-310.
- Sammut, S. (1998). *Jeune entreprise : la phase cruciale du démarrage*. Paris : L'Harmattan.
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. In C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck. pp. 273-312.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : les Editions logiques.
- Schön, A. Donald. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les éditions logiques.
- Silver, H. (1999)/ Managing to Innovate in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 47:2, pp. 145-156
- SU2IP (2016). *Projet AMI – Réseau d'Accompagnateurs Pédagogiques*. Nancy : Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique (Université de Lorraine).
- SU2IP (2018). *Note de cadrage du label « Accompagnateur Pédagogique »*. Nancy : Service Universitaire d'Ingénierie et d'Innovation Pédagogique (Université de Lorraine).
- Thunderoz, C. (1997). L'usine et le petit pot – Pour une sociologie de l'innovation industrielle. *Sociologie du travail*, vol. 39, n° 3, pp. 347-369.
- Treleaven, L., Sykes, C & Ormiston, J. (2012). A dissemination methodology for learning and teaching developments through engaging and embedding. *Studies in Higher Education*, 37:6, pp. 747-76
- Vaufrey, C., (2014). *Classes virtuelles : quand le formateur devient animateur d'apprentissage*. Repéré à : <http://cursus.edu/article/21332/classes-virtuelles->
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Zhu, C., Valcke, M. & Schellens T. (2010). A cross-cultural study of teacher perspectives on teacher roles and adoption of online collaborative learning in Higher Education. *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, 2, pp. 147-165.