



HAL
open science

Passer d'une expérimentation à une transformation des pratiques pédagogiques : Comment sécuriser l'engagement et la prise de risque collective ?

Didier Paquelin, Maëlle Crosse

► To cite this version:

Didier Paquelin, Maëlle Crosse. Passer d'une expérimentation à une transformation des pratiques pédagogiques : Comment sécuriser l'engagement et la prise de risque collective ?. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Jun 2019, Brest, France. hal-02290512

HAL Id: hal-02290512

<https://hal.science/hal-02290512>

Submitted on 17 Sep 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.

Passer d'une expérimentation à une transformation des pratiques pédagogiques : Comment sécuriser l'engagement et la prise de risque collective ?

DIDIER PAQUELIN

Université Laval, Québec, 2320, rue des Bibliothèques, Pavillon des Sciences de l'éducation local 1116, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6, didier.paquelin@fse.ulaval.ca

MAËLLE CROSSEⁱ

Ecole Doctorale Montaigne Humanités, Université Bordeaux Montaigne, 33607 Pessac Cedex, maelle.crosse@univ-lr.fr

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RESUME

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

SUMMARY

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

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Confiance, dispositif transitionnel, innovation, pratiques pédagogiques, sécurisation

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

confidence, educational practice, innovation, security, transitional organization

1. Introduction

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

L'innovation se distingue de l'invention dans le sens où la première suppose une appropriation sociale de la seconde (Ibid.). Ce processus d'appropriation consiste pour les acteurs à définir de nouvelles règles et ressources composant habituellement l'action (Paquelin et al., 2006). L'innovation peut ainsi être considérée comme un construit social qui passe par une appropriation des acteurs avant de pouvoir s'institutionnaliser (Alter, 2010). Pour parvenir à une transformation du système d'enseignement supérieur, l'appropriation de nouvelles pratiques n'apparaît donc pas suffisante. Elle doit être soutenue, reconnue et légitimée par l'institution éducative et l'ensemble des acteurs. Cette légitimation suppose des investissements de forme qui vont se traduire par la formalisation de nouvelles normes qui doivent progressivement être intégrées dans l'organisation. Cette institutionnalisation représente un défi majeur pour les établissements d'enseignement supérieur car elle implique des processus d'intégration qui reposent sur l'émergence de valeurs et de normes partagées (Musselin, 1990). Or l'absence de consensus sur les objectifs et les valeurs fréquemment observée au sein de ces établissements rend difficile l'aboutissement du processus d'innovation (Ibid.). Cette difficulté explique pour partie le maintien dans un statut expérimental de nombreux projets à visée transformatrice. Cette contribution vise à interroger l'anticipation de cette sortie du statut d'expérimentation de projets pilotes pour qu'ils contribuent à cette transformation annoncée, parfois souhaitée.

1.1. Contexte

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

L'enjeu se situe dans le passage de l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques, se situant à un niveau micro, celui de l'enseignant, à une transformation en profondeur de celles-ci à un niveau macro, celui de l'établissement. Pour ce faire la stratégie d'accompagnement proposée consiste à soutenir la constitution de collectifs d'enseignants autour de projets de développement d'une approche-programme (collectifs que nous qualifierons d' « équipes projet ») pour mobiliser ensuite l'ensemble des collègues intervenant dans la formation (que nous désignons comme l' « équipe de formation »). Cette stratégie présente un défi important pour le contexte universitaire, dans lequel prévalent une faible « interdépendance fonctionnelle » entre les enseignants et des formes de « bricolage adaptatif individuel » de l'enseignement (Musselin, 1990).

1.2. Problématique

Si l'intérêt des acteurs semble de prime abord essentiel pour qu'ils s'engagent dans la transformation pédagogique, nous pensons qu'un espace d'intéressement comme lieu d'interactions entre intérêt individuel et une action collective (Akrich, Callon, et Latour, 1991) seul ne suffit pas à l'engagement. Certes, les acteurs doivent pouvoir percevoir des intérêts pour s'engager mais nous considérons qu'ils doivent également pouvoir percevoir des possibles susceptibles de générer une nouvelle proposition de valeur. La perception des intérêts et des possibles serait une condition nécessaire à l'engagement des acteurs dans un processus d'innovation empreint d'incertitude. Le processus d'innovation ne peut être réduit à des lois d'émergence ou de diffusion (Cros, 1997), il suppose « un processus de co-

construction au cours duquel les dimensions sociales, techniques, culturelles interagissent pour donner sens à une situation nouvelle » (Paquelin, 2009). L'imaginaire a une place importante dans ce processus de co-construction car les individus doivent pouvoir projeter leurs représentations quant aux nouvelles pratiques avant de pouvoir les acter (Ibid.). Un espace de sécurisation de cette prise de risque du changement, de la transformation des routines serait alors nécessaire à cette virtualisation des possibles.

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

2. L'innovation, une potentialisation collective de situations

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

Ainsi que l'illustrent un certain nombre de modèles du changement organisationnel (Lewin, 1951 ; Collerette, Delisle, & Perron, 2012 ; Bareil, 2004), un lâcher-prise est nécessaire pour pouvoir accepter cette prise de risque et pouvoir aller à la rencontre de son potentiel (Simon, 2000). Ce processus d'émancipation qui permet d'aller vers de nouveaux modèles d'action,

suppose de faire « le deuil de pratiques routinisées » (Paquelin, 2009), ce qui conduit les individus à entrer dans des zones d'inconfort. En effet, les routines, en tant que repères pour l'action, participent à la construction du sentiment de confiance des sujets car elles permettent de réduire l'incertitude (Giddens, 1987). Un besoin de sécurisation apparaît alors important pour permettre aux individus de lâcher-prise face à cette perte de repères et accepter d'entrer dans une zone de délicieuse incertitude (Brunelle, Drouin, Godbout, & Tousignant, 1988).

Ce lâcher-prise se réalise dans un processus d'actualisation des possibles qui permet aux individus de s'emparer des potentiels de la situation. L'actualisation des possibles ne relève pas d'un processus mécanique mais d'un processus dynamique et interprétatif, qui implique chez l'acteur une compétence à créer et à improviser (Durand, Saury, Sève, 2006). C'est à partir de son jugement de la typicalité de la situation qu'émergent des interprétations et des actions nouvelles (Ibid.). L'actualisation des potentialités passe donc par une mise en sens de la situation. Pour qu'il y ait appropriation de l'innovation, cette construction qu'est la situation, doit être commune et collective, c'est-à-dire que le sens donné doit être partagé par les acteurs. Cette mise en sens collective s'élabore dans les interactions entre les différents systèmes et l'environnement, ce qui implique que le cadre habituel de l'action soit adapté pour permettre à la situation nouvelle d'advenir (Paquelin, 2009). Il est donc important d'organiser des lieux d'interactions, « des espaces aux dimensions abstraites et symboliques, qui sont des lieux d'expression, d'évolution, de transformation des représentations, avant même d'être des lieux d'action » (Ibid.).

En outre, pour que les routines soient remises en question, les acteurs en tant qu'individus et en tant que collectif, doivent être en mesure de percevoir des possibilités et « les accepter en tant que réalisations possibles qui modifient les pratiques antérieures » (Ibid.). Dans le cadre de la transformation d'un système, le potentiel doit d'ailleurs être perçu comme une possibilité par l'ensemble des acteurs et pas uniquement par le groupe d'innovateurs. La perception d'une possibilité par le système est donc une production intrinsèque tandis que l'existence des potentialités est extrinsèque. Cette distinction est importante pour saisir le passage de l'extrinsèque à l'intrinsèque. La possibilité ne peut être construite que si l'acteur est capable d'anticiper, de se projeter, et donc de construire du sens. L'actualisation aboutit à la « la conception d'une situation nouvelle, inédite, et initialement instable, peu sécuritaire pour le système et les acteurs » (Ibid.). Le besoin de sécurisation apparaît alors important dans ce processus d'appropriation.

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

Le passage de l'expérimentation à une transformation en profondeur des pratiques supposerait la création d'un espace de sécurisation qui permettrait une potentialisation collective des situations. Nous considérons que l'innovation ne relève pas du déterminisme mais qu'il s'agit d'un processus qui relève d'une dynamique interactionniste entre les acteurs, le système et l'environnement, tel que le suggèrent Maturana et Varela (1980) avec le concept de « couplage structurel ». Si le système ne présente pas d'ouverture à l'extérieur, il n'est pas en capacité de redéfinir ses règles et ses ressources (Paquelin, 2009). Il faut donc qu'il présente une certaine ouverture pour être en prise dynamique avec des flux extérieurs. En même temps, une clôture est nécessaire pour permettre au système de se transformer tout en maintenant son identité. Une « clôture opérationnelle », définie par un temps et des acteurs, permettrait ainsi d'assurer les échanges entre l'intérieur et l'extérieur, pour permettre au système de se transformer tout en assurant sa permanence. Cette clôture participe à la sécurisation nécessaire à la mise en mouvement des acteurs.

Dans cette perspective, sécuriser ce n'est pas enfermer mais c'est permettre une circulation entre l'intérieur et l'extérieur du système pour qu'il puisse se transformer, tout en maintenant sa permanence. Créer un espace de sécurisation semi-ouvert doit alors permettre une articulation entre les sphères, et favoriser le processus d'appropriation ainsi que le processus d'institutionnalisation. Cet espace de sécurisation peut être appréhendé comme un « dispositif transitionnel » (DT) tel que défini par Paquelin et Choplin (2001), c'est-à-dire un espace potentiel dans lequel l'individu peut imaginer, créer, transformer ses pratiques. Il s'agit d'un espace dans lequel les acteurs peuvent s'autoriser à penser autrement et se projeter dans un autre agir pour ouvrir les possibles (Winnicott, 2010). Cet espace-temps social se situe en « semi-extériorité » car, si le système reste le principal acteur de ses innovations, le DT doit présenter une certaine extériorité par rapport au système existant (apportée par des acteurs externes) pour qu'il puisse se transformer.

Selon Paquelin et al. (2006), la potentialisation de la situation devient possible quand un mouvement articule à différents niveaux de l'organisation, ce qui est et ce qui pourrait advenir. Ils font l'hypothèse de la création d'un inter-monde par les individus eux-mêmes via des interactions pour pouvoir articuler « à la fois l'intériorité et l'extériorité des lieux physiques, symboliques et identitaires de réalisation des pratiques habituelles » (Ibid.). Ils définissent l'inter-monde comme un espace physique et imaginaire qui permet de rapprocher

les territoires de l'action imaginés par les acteurs et les territoires de l'action tels qu'ils sont vécus. Il s'agit d'un lieu de projection dans de nouvelles configurations, qui constitue ainsi un lieu de construction d'une identité collective. Cette rencontre entre les deux mondes serait rendue possible par un processus réflexif et projectif conduisant à une co-construction du sens de la situation. De cette co-construction résulte un territoire, un lieu symbolique et social de mise en lien d'acteurs et d'actions. La construction de ce territoire suppose d'élargir le territoire d'action routinier dans lequel se situent les habitus, ce qui exige de la confiance propice à l'engagement des acteurs.

La mise en liens et en sens implique une phase de lâcher-prise pour permettre une reconfiguration des espaces-temps sociaux. Or cette phase suscite un sentiment d'insécurité. Il est donc important de contenir cette phase, de la sécuriser, pour permettre la transition des acteurs et du système, ce qui implique notamment de situer cette reconfiguration dans un espace-temps social protégé (Bourgeois, 1996).

4. Conclusion

Dans le contexte de transformation pédagogique visée par l'université en question, il nous semble donc essentiel de créer un espace de sécurisation afin de favoriser l'appropriation de l'approche-programme et son institutionnalisation. La démarche d'accompagnement doit ainsi favoriser la constitution de collectifs autour de projets communs, permettant une potentialisation collective des situations. Cela implique notamment d'instaurer un climat d'accompagnement non jugeant et bienveillant (Rogers, 2005) au sein des équipes projet mais également au sein des équipes de formation. Il s'agit de créer un sentiment de confiance pour permettre à chacun d'aller à son rythme à la rencontre de son potentiel. Cela suppose dans les séances de travail accompagnées, mais aussi au sein de l'institution, de favoriser l'écoute non-jugeante, la collaboration et la co-construction. Quand bien même l'établissement formule une vision transformatrice forte, il importe que les acteurs puissent s'engager dans un processus d'appropriation individuel et collectif contenu dans leur zone proximale d'acceptabilité du changement perçu.

Toutefois, un environnement soutenant et sécurisant est essentiel mais n'est pas suffisant. Il est également nécessaire d'avoir un cadre conteneur de la transformation (Kaës, 2012) qui permet en même temps d'anticiper la transformation externe. En effet, l'institutionnalisation suppose une transformation de l'intérieur de l'organisation sans chercher une adhésion forcée aux valeurs et pratiques promues. L'enjeu est ainsi d'atteindre un point de bascule, c'est-à-

dire un point de non retour vers des pratiques antérieures (Paquelin, 2009). Parce que ce point de bascule se situe dans cette transformation profonde de l'institution, nous considérons que l'espace de sécurisation doit être semi-ouvert, pour assumer un équilibre, une osmose, entre ce qui est et ce qui se construit. Créer des liens entre l'équipe projet et l'équipe de formation s'avère indispensable mais ne permettra pas d'inscrire la transformation au niveau macro, celui de l'institution. Les liens doivent être pensés dans une relation acteurs-système (Crozier & Friedberg, 1981), ce qui suppose notamment d'imaginer de nouveaux modes de coopération à l'intérieur de l'institution, pour les différents acteurs, du niveau individuel au niveau collectif. L'équipe projet est l'entrée par laquelle doit s'initier la transformation pédagogique mais c'est bien l'organisation elle-même qui doit se mettre en mouvement, dans une « dynamique autopoïétique » (Paquelin, 2009) qui suppose que l'ensemble des composantes du système bougent en interaction les unes avec les autres. Cette équipe projet doit dès sa constitution penser à sa disparation dans cette dynamique weberienne de destruction créatrice. Le changement doit donc être pensé dans sa dimension systémique, en y associant la gouvernance, les étudiants, les services, etc., par exemple en travaillant conjointement à une vision commune de l'enseignement dans l'institution. A l'instar de Wenger (2010), nous considérons que la communauté s'inscrit dans un paysage plus large : ce n'est pas un objet en soi mais un objet faisant partie d'un mouvement plus global. Pour cela, un mouvement de co-reconnaissance et de co-légitimation est nécessaire : les communautés doivent avoir conscience qu'elles font partie d'un système, tout comme le système doit reconnaître le mouvement initial de ces collectifs constitués. L'enjeu est bien d'éviter tout enfermement de la dynamique de transformation sur elle-même au risque que les membres de l'équipe projet soient rejetés par le collectif. Une des pistes de développement de ces communautés serait d'organiser des ateliers de co-développement professionnel, et d'instaurer des temps dédiés au débat critique et constructif des transformations visées tant au niveau des résultats attendus que des processus mis en place.

Au-delà de la reconnaissance et de la légitimation, il nous semble important que l'organisation soit à même d'encourager des alliances dans une perspective d'apprentissage et de développement continu. L'enjeu serait alors de développer un environnement capacitant pour favoriser une organisation apprenante. Villemain et Lémonie (2014) définissent cet environnement comme « (...) un environnement de travail qui favorise le développement et l'apprentissage dans et par le travail », offrant notamment des marges de liberté et des marges temporelles suffisantes pour ce faire, autorisant l'erreur, et donnant la capacité aux individus

d'agir sur leur environnement. Les auteurs soulignent la nécessité d'une congruence entre l'engagement des acteurs et les affordances¹ de l'environnement de travail pour une potentialisation de la situation. Il ne s'agit pas seulement de mettre à disposition des ressources pour que les acteurs s'engagent, encore faut-il qu'ils puissent s'emparer des affordances de l'environnement (Ibid.). Une telle approche conduit à nous interroger quant au contexte particulier que nous avons présenté : l'université dont il est question ici est-elle en mesure de développer cet environnement capacitant pour permettre une transformation pédagogique en profondeur ? Comment cet espace de sécurisation semi-ouvert peut-il permettre aux différentes catégories d'acteurs de se retrouver ? Comment, à l'intérieur de cet espace, se vit l'articulation entre les acteurs et le système et s'établissent les conditions d'une transformation durable des pratiques pédagogiques ?

Références bibliographiques

Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. In *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. (De Boeck Université, p. 27- 52). Bruxelles.

Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.alter.2010.01>

Bourgeois, É. (Éd.). (1996). *L'adulte en formation: regards pluriels*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Canada: G. Morin, DI 1988.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127- 156.

Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche & Formation*, 31(1), 127- 136. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576>

Crozier, M., & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris, France: Éd. du Seuil.

Durand, Saury, Sève. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des

¹ Les affordances sont entendues par Villemain et Lémonie (2014) comme « la variété des ressources offertes par l'environnement et susceptibles d'être prises en compte par l'opérateur pour apprendre et se développer sur le lieu de travail » (p. 29).

rapports sujets-environnements.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. (M. Audet, Trad.). Paris, France: Presses universitaires de France.

Kaës, R. (2012). Conteneurs et metaconteneurs. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2(2), 643. <https://doi.org/10.3917/jpe.004.0643>

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harper.

Maturana, H. R., Varela, F. J., & Beer, S. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Dordrecht, Pays-Bas, Etats-Unis d'Amérique.

Musselin, C. (1990). Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue Française de Sociologie*, 31(3), 439. <https://doi.org/10.2307/3322289>

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation: du prescrit aux usages*. Paris, France: l'Harmattan.

Paquelin, D., Audran, J., Chopin, H., Hryshchuk-Berthet, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(3), 365- 395. <https://doi.org/10.3166/ds.4.365-395>

Paquelin, D., & Choplin, H. (2001). «Nouveaux» médias et innovation pédagogique: l'hypothèse d'un dispositif transitionnel. *Educational Media International*, 38(2- 3), 165- 174. <https://doi.org/10.1080/09523980110043582>

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: un défi à relever*. Montréal, Canada: Presses internationales Polytechnique.

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

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

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

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

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

ⁱ Ce travail a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence National de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir portant la référence ANR-17-NCUN-004