



**HAL**  
open science

## Innover à l'occasion d'une prescription politique : forces d'engagement dans des dispositifs pédagogiques.

### L'exemple de " CLEFS pour l'université "

Charlène Ménard, Claire Polo, Quentin Magogeat, Florence Bonifay, Claire Chrétien

#### ► To cite this version:

Charlène Ménard, Claire Polo, Quentin Magogeat, Florence Bonifay, Claire Chrétien. Innover à l'occasion d'une prescription politique : forces d'engagement dans des dispositifs pédagogiques. L'exemple de " CLEFS pour l'université ". Cintéro, Joris; Simonian, Stéphane. Questionner l'innovation. Lectures axiologiques, Editions Raison et Passions, 207 p, 2022, 978-2-917645-88-8. hal-03911599

**HAL Id: hal-03911599**

**<https://hal.science/hal-03911599v1>**

Submitted on 23 Dec 2022

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

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

## **Chapitre 2**

### **Innové à l'occasion d'une prescription politique : forces d'engagement dans des dispositifs pédagogiques. L'exemple de « CLEFS pour l'université »**

---

*Charlène Ménard, Docteure en sciences de l'éducation et de la formation*

*Claire Polo, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation*

*Quentin Magogeat, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation*

*Florence Bonifay, Docteure en Langue et Littérature françaises*

*Claire Chrétien, Maîtresse de conférences en sciences du langage*

---

Ce chapitre propose d'aborder l'innovation sous l'angle de ses réalisations concrètes, en montrant qu'elle ne saurait exister que par un processus de mise en réseau d'acteurs et d'artefacts\* techniques nécessitant des engagements successifs portés par les prescripteurs de l'innovation et leurs relais, depuis les politiques publiques jusqu'aux lieux d'enseignement-apprentissage. Il s'agira de décrire le processus de traduction d'une *innovation prescrite* et notamment l'engagement des actants\* du réseau. Nous nous intéressons alors ici spécifiquement à l'innovation qui peut advenir lors d'une injonction institutionnelle et politique à mettre en œuvre un programme d'action, prenant la forme de dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Notre propos vise à montrer que, lorsqu'une innovation s'inscrit dans le cadre d'une prescription institutionnelle, elle ne peut finalement produire de pratiques professionnelles innovantes que si son portage politique laisse suffisamment de marge de manœuvre aux acteurs pour que ceux-ci puissent (re)définir à la fois leur rôle et leur environnement de travail à l'occasion de leur mise en réseau. L'action des actants dans ce réseau permettra alors de générer une pratique innovante (re)négociée à partir des attendus de la prescription, mais aussi de leurs besoins et contraintes en situation. Nous montrons que l'engagement plus ou moins réussi des acteurs résulte de forces de trois ordres, activées par différents actants du réseau : la prescription institutionnelle, le préexistant, et le cadrage spatiotemporel contraint par les objets.

Dans un premier temps, et en nous appuyant à nouveau sur la sociologie de la traduction, nous explicitons ce qui peut être considéré comme une innovation dans le cadre d'une injonction politique à l'université. Nous illustrons ensuite le travail d'engagement d'acteurs dans un réseau visant la mise en place d'une innovation prescrite à travers l'exemple du parcours

Créer, Lire, Ecrire et Faire de la Science (CLEFS) pour l'université<sup>1</sup> qui est une forme de traduction de la loi Orientation et Réussite des Etudiants (ORE, 2018). Nous proposons, enfin, une réflexion sur les forces (et rapports de force)<sup>2</sup> permettant aux processus innovatoires de se réaliser, à partir d'une prescription dans le supérieur et susceptibles de faciliter ou au contraire de faire obstacle à l'enrôlement dans le réseau.

## **1- Traduire une prescription à l'innovation dans le supérieur**

### *1.1- L'innovation dans la prescription*

L'injonction à l'innovation est devenue un mode de pilotage de l'enseignement supérieur en se présentant comme une réponse à la « crise » auquel il est confronté (massification, taux de réorientation, d'abandon, voire d'échec croissants) (Viaud, 2015 ; Albouy et Tavan, 2007, Beaupère et Boudesseul, 2009). Dans un contexte d'autonomie des universités et de restrictions budgétaires (Gary-Bobo, 2017), ce serait principalement dans le renouvellement de l'offre de formation et des pratiques enseignantes, notamment par le développement de pédagogies du supérieur (De Ketele, 2010 ; Loisy et Lameul, 2017), que le défi de la réussite étudiante pourrait être relevé. Dans ce cas, l'innovation n'est pas initiée par la volonté créative de quelques usagers (Gaglio, 2011), mais par une injonction à “être novateur”, à faire différemment.

Lison et ses collègues (2014) considèrent l'innovation comme un processus dans lequel des acteurs inscrits dans une démarche collective acceptent (ou non) et implémentent des changements, à la fois de leur rôle et de leur environnement, en vue de répondre à une problématique identifiée. Nous nous intéressons ici à cette circulation et à la traduction de l'innovation non pas quand elle vise à répondre à une controverse, un besoin, une attente émergeant du réseau, mais lorsqu'elle naît d'une volonté politique d'imposer un changement dans ce réseau, ici d'apporter une réponse au décrochage des étudiants. Dans cette perspective, l'innovation, lorsqu'elle devient une modalité de pilotage, peut conduire à une renégociation des rôles des acteurs sous la contrainte hiérarchique, mais aussi à une “lassitude des acteurs de l'innovation” (Alter, 2001) en cas de manque de reconnaissance ou de perte de sens au travail. Dès lors, comment appréhender l'innovation prescrite, dans notre cas, à

---

<sup>1</sup> Parcours d'aide à la réussite pour les étudiants de première année volontaires se sentant en difficulté, mis en place à la rentrée 2018 à l'université Lumière Lyon 2.

<sup>2</sup> Cf. paragraphe suivant pour comprendre les forces comme des rapports de force constitutifs du processus de l'innovation et, plus spécifiquement, mettre en évidence des forces de l'enrôlement.

l'université ? Comment, à partir d'une prescription, les acteurs de terrain parviennent-ils à mettre en œuvre une politique qualifiée d'innovante ?

### 1.2- *La traduction comme levier d'innovation : l'importance de l'enrôlement*

La sociologie de la traduction (Akrich, Callon et Latour, 2006) permet de décrire les dynamiques par lesquelles des innovations techniques se déploient dans des environnements particuliers tout en analysant les controverses et négociations constitutives de ces processus. Ce cadre permet des relations d'alliances favorisant la mobilisation de réseaux d'actants hétérogènes autour d'un projet commun, en l'occurrence ici porté par le politique. Dès lors, la réalisation d'une innovation repose sur "la mise en forme conjointe de l'environnement et du contenu de l'innovation, par compromis, négociations, adaptations successives" (Callon, Lhomme et Fleury, 1999, p. 116) en fonction notamment des intérêts de l'ensemble des acteurs. Callon (2006) insiste sur l'idée qu'une innovation ne peut être décrite sans l'inscrire dans le contexte dans lequel elle tente de se déployer, avec des influences réciproques conduisant l'innovation et l'environnement\*<sup>3</sup> à se transformer. Gaglio (2011) précise que l'enrôlement des actants dans une innovation est un moment charnière du processus, bien que ce ne soit "qu'une des phases de la trajectoire des innovations" (p.7). L'analyse des dynamiques par lesquelles l'innovation se déploie suppose donc de porter une attention toute particulière à ce processus d'enrôlement des actants dans le réseau. Intervenant après une phase de problématisation<sup>4</sup> et d'intéressement\*<sup>5</sup>, l'enrôlement\* "désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte. [...] Décrire l'enrôlement, c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir." Callon, 1986, p.189-190).

L'enrôlement suppose un intéressement réussi et ouvre la voie à une redéfinition du rôle de l'acteur au sein du réseau, permise notamment par la transformation de l'environnement dans lequel il évolue. Par ailleurs, au cours du processus d'enrôlement, "de nombreuses *forces* contraires perturbent le projet. Le traducteur doit donc persuader tous les actants que la solution (apportée par la problématisation) est adaptée à leurs problématiques différentes."

---

<sup>3</sup> L'environnement se caractérise notamment par la relation que l'acteur entretient avec son milieu. Callon et al. (1999) posent que " le processus d'innovation se produit dans un environnement qui se modifie en même temps que le projet et avec lui" (p. 115).

<sup>4</sup> Identification d'un problème mettant en jeu des intérêts et des objectifs différents et que la constitution du réseau devra résoudre (Callon, 1986).

<sup>5</sup> L'intéressement vise à susciter l'intérêt de nouveaux actants pour qu'ils entrent dans le réseau et y prennent un rôle (Callon, 1986).

(Walsh et Renaud, 2010). Callon (1986) parle plus largement de “rapport de forces” se jouant dans le processus d’intéressement/enrôlement, c’est-à-dire la mise en relation de différentes forces rattachées aux actants de la controverse et qui vont déterminer l’aboutissement (ou non) des négociations. Cette idée de « force » est primordiale pour comprendre de façon dynamique comment procède l’enrôlement à innover. Mais, si elle est bien présente dans la littérature, elle donne lieu à des emplois divers, tantôt pour insister sur les résistances au prescrit (Walsh et Renaud, 2010), tantôt pour souligner la dureté des négociations autour des controverses (Callon, 1986). Ici, nous proposons de parler de forces d’enrôlement pour nous référer à tout élément rendu pertinent par les acteurs pour définir leur rôle dans le réseau, qu’il aille ou non dans le sens de la prescription. Le poids de cet élément est ainsi utilisé pour établir un rapport de forces dans la controverse, mais il ne se résume pas à cela. Au terme du processus d’enrôlement intervient une phase de stabilisation caractérisée par un alignement cohérent des valeurs, intérêts et rôles de chacun des actants dans le réseau. En cas d’échec de l’enrôlement, l’actant se trouve exclu du réseau. Selon son poids, il peut entraîner l’arrêt du processus, constituant *de facto* un obstacle à l’innovation.

Ainsi, la sociologie de la traduction apparaît comme un cadre particulièrement fécond pour décrire la traduction d’un projet politique s’incarnant dans des dispositifs qualifiés d’innovants à l’université, notamment en s’intéressant au développement des relations d’alliances qui - sur la base de controverses et négociations – permettent (ou non) à des réseaux d’actants hétérogènes de se mobiliser de manière convergente, et en somme, d’innover. Afin d’illustrer notre propos, nous proposons de convoquer ce cadre théorique pour l’étude du déploiement d’un dispositif pédagogique innovant, le parcours “CLEFS pour l’université”.

## **2- L’exemple du parcours universitaire CLEFS**

### *2.1- Présentation du parcours CLEFS*

Le parcours CLEFS est un dispositif d’aide à la réussite d’étudiants de première année de licence (L1) mis en place pour la première fois à la rentrée 2018 à l’Université Lumière Lyon II. Il propose un renforcement méthodologique et disciplinaire en présentiel et à distance, en groupe de 12 étudiants maximum, ainsi qu’un tutorat hebdomadaire par des masterants. La construction de ce parcours, visant à répondre à la commande politique de lutte contre le décrochage des étudiants de L1, a nécessité la mise en réseau d’une grande diversité d’actants

(Vice-présidente formation de l'université, enseignants-chercheurs de différents départements, ingénieur pédagogique, personnels administratifs, étudiants, logiciel de scolarité et d'enseignement à distance, salles et emploi du temps, Commission Formation et Vie Universitaire, etc.). Coordonné par l'Institut des Sciences et Pratiques de l'Education de la Formation (ISPEF), ce parcours a été mis en place dans quatre portails<sup>6</sup> pluridisciplinaires pour l'année 2018-2019, étendu à 6 à partir de 2019-2020. L'injonction politique contenue dans la loi ORE (2018) laisse une marge d'autonomie aux universités quant aux modalités pragmatiques de réalisation du dispositif (gestion de l'enveloppe budgétaire et canevas pédagogique). Le schéma 1 présente synthétiquement les rôles des principaux acteurs du parcours CLEFS tels qu'ils ont été stabilisés dans des documents de cadrage à partir de la prescription. Il ne rend pas compte de l'état des controverses encore en cours.

*Schéma 1 : Rôles prescrits des principaux acteurs de CLEFS.*

## *2.2- Les forces d' enrôlement à l'œuvre dans l'innovation*

Sans occulter la phase de problématisation, nous focalisons notre propos sur le processus d' enrôlement dans le dispositif, ce qui nous permet alors de mettre au jour les forces ayant favorisé ou au contraire entravé l'innovation. Nous avons étudié ce processus via une posture d'enquête narrative (Hyvärinen, 2010), en nous appuyant sur le récit autobiographique de cinq acteurs du dispositif : la responsable, l'ingénieure pédagogique, une référente d'un portail, un enseignant de l'ISPEF (méthodologie générale) et l'enseignante de l'option FOU<sup>7</sup>.

### 2.2.1- (S')enrôler à partir des prescriptions institutionnelles floues

---

<sup>6</sup> Un portail propose aux étudiants de L1 des enseignements dans plusieurs départements (par exemple un portail rassemble des enseignements en sociologie, anthropologie, arts du spectacle et sciences de l'information-communication). Les étudiants choisissent ensuite en deuxième année la discipline universitaire dans laquelle ils souhaitent se spécialiser.

<sup>7</sup> Ces récits ont été recueillis sous forme de textes répondant aux questions suivantes : « Comment ai-je été enrôlé dans le parcours CLEFS ? Quels changements dans mon activité professionnelle cela a-t-il produit ? Comment ai-je moi-même enrôlé d'autres personnes dans le dispositif ? Qu'est-ce qui a été facilitant ou a plutôt constitué un obstacle pour mon travail ? ».

Pour mettre en œuvre ce dispositif, deux postes ont été créés, permettant le recrutement d'une maitresse de conférences et d'une ingénieure pédagogique. A partir de la prescription institutionnelle, elle-même traduite des consignes du ministère par un groupe de travail<sup>8</sup>, la responsable du parcours découvre son cahier des charges :

*J'avais des moyens [...], des impératifs (inclure une partie d'enseignement à distance, mettre en place le parcours sur 4 portails dès le retour des vacances de la Toussaint, recruter sur la base du volontariat), les contours d'un contenu sous la forme de trois blocs de compétences à aborder [...], et un souhait partagé de faire de la pédagogie active”* (responsable du dispositif).

Sur cette base, elle élabore à son tour des documents de cadrage, servant de référence pour l'enrôlement d'autres acteurs. Plusieurs réunions de présentation du parcours, auxquelles ont été conviés des enseignants susceptibles d'intervenir dans le dispositif, ont été organisées en présence notamment d'une vice-présidente formation de l'université en charge de ce dossier. A ces occasions, des controverses ont pu s'exprimer – sur la lisibilité générale du dispositif pour les acteurs ou concernant le public visé (« *il régnait un grand flou sur la définition du public ciblé* », référente d'un portail) – mais sans que cela n'entrave l'enrôlement des acteurs. Ainsi, cette formalisation dans des documents élaborés successivement par différents acteurs opère des traductions de la prescription ministérielle initiale, et a permis de clore - au moins temporairement – les controverses<sup>9</sup>, ces documents constituant des objets consensuels.

Le flou persistant sur certains points<sup>10</sup> a pu en revanche constituer un inconfort, voire entraîner un sentiment d'échec, notamment lorsqu'il produisait ensuite des situations en décalage avec la perception des objectifs initiaux de l'enseignant. Par exemple, alors que ce parcours visait particulièrement les étudiants en difficulté, certains groupes ont pu être constitués avec des étudiants sans difficulté particulière mais motivés à intégrer ce parcours. Certains enseignants se sont alors trouvés en difficulté, face à l'incompréhension du choix de recrutement des étudiants. D'un autre côté, les ajustements opérés en situation du fait d'une souplesse du prescrit ont permis à chacun de s'approprier le dispositif, de négocier son rôle,

---

<sup>8</sup> Constitué de la vice-présidente formation, du directeur de l'ISPEF, des référents dans chacun des quatre portails, de responsables administratifs et des enseignants-chercheurs de l'ISPEF intéressés.

<sup>9</sup> Ces controverses ont pu porter, par exemple, sur l'élaboration des plannings de cours et du canevas pédagogique, la répartition des heures de décharge pour les responsables, la répartition de tâches administratives selon les composantes de l'université, etc.

<sup>10</sup> Le flou a notamment persisté sur des points portant des valeurs fortes et des enjeux éducatifs importants, par exemple sur la définition du public considéré comme « en difficulté », les contenus et la forme pédagogiques à privilégier en fonction de ce public.

en le traduisant en accord avec sa propre problématisation. Ainsi, l'enseignante de l'option FOU produit une micro-innovation face à l'hétérogénéité de son public : « *j'ai donc créé un questionnaire à faire remplir aux étudiants afin d'identifier leurs besoins* ».

Plus généralement, certains arguments ont été mis en avant pour favoriser l'intérêt des acteurs: la possibilité de mettre en œuvre une pédagogie active, de fonctionner sur la base du co-enseignement pour certaines séances, etc. Leur permettre de s'appropriier le dispositif tout en offrant des opportunités de débattre en effectif plus réduit (les quelques enseignants prenant en charge les étudiants d'un portail par exemple) a enfin favorisé l'établissement de compromis locaux.

### 2.2.2- (S')enrôler sur la base du préexistant

Le préexistant renvoie aux pratiques professionnelles, aux habitudes et aux représentations présentes et déterminantes pour l'action avant que la prescription ne vienne problématiser le travail. Par exemple, la professionnalisation des acteurs, leurs convictions politiques, les rôles stabilisés des actants dans d'autres réseaux sont des éléments du préexistant. Si la problématisation posée par la prescription n'entre pas en contradiction avec le préexistant, c'est-à-dire qu'elle n'est ne repose pas sur un système de valeurs (professionnelles, politiques, personnelles) différent de celui des acteurs, alors l'enrôlement dans une action d'application/adaptation de la prescription est facilité. A l'inverse, si la problématisation parvient à un acteur par un maillon avec qui il ne souhaite pas être en relation, ou s'il juge qu'elle s'oppose à sa vision professionnelle ou politique, l'enrôlement supposera davantage de cycles de controverse-négociations et peut, à terme, ne pas aboutir.

La stabilisation d'un réseau et sa solidité dépendent alors de la capacité de chaque actant à utiliser différentes forces d'enrôlement pour sceller des alliances avec d'autres, tout en permettant à chacun d'identifier son propre rôle dans le dispositif, c'est-à-dire de trouver des compromis avec le préexistant sans menacer la cohérence d'ensemble. La responsable du parcours CLEFS y voit par exemple une opportunité d'enrichir une réflexion qu'elle portait depuis quelques temps, sur la pédagogie à l'université ("*je me suis dit que cela faisait sens d'enfin poser le problème pédagogique à l'université*") ; de même, trois enseignants pointent la relative continuité avec leurs expériences professionnelles antérieures, comme ici l'enseignant ISPEF :

*« J'ai travaillé comme enseignant-formateur dans une Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS). La participation à CLEFS s'inscrivait donc un peu dans cette lignée »*



Toutefois, si la force du préexistant a pu faciliter l'enrôlement de certains acteurs, elle a pu freiner le processus pour d'autres. En effet, les convictions politiques de certains enseignants, notamment de ceux ayant manifesté une opposition à la loi ORE, ont été des obstacles à l'enrôlement, pour des raisons de maintien de l'homogénéité entre posture politique et posture professionnelle. Des controverses ont pu naître à partir d'une volonté de ne pas s'impliquer dans le dispositif – manque de volontaires pour être référents CLEFS dans certains portails, malgré une valorisation financière – parce qu'il était conçu sur la base d'une loi désapprouvée.

En somme, lorsque le dispositif est en accord avec la position politique d'un acteur, ou lui semble permettre suffisamment de liberté d'action pour y agir en accord avec ses principes politiques, l'enrôlement est facilité. A l'inverse, si la controverse n'aboutit pas à un compromis, l'acteur peut finir par quitter le réseau.

De plus, parce que l'innovation s'appuie aussi sur la tradition (Cros, 1997), le processus d'enrôlement est rendu possible, voire facilité, en s'appuyant sur une mémoire de l'institution et des acteurs, à partir de leurs expériences antérieures. Comme le précise Pesqueux (2015), "le terme de tradition se réfère au poids du passé mais d'un passé qui reste vivant malgré son déclasserement possible dans l'actuel. C'est en cela qu'il y a de la mémoire dans la tradition" (p. 106). Ainsi, une partie des enseignants-chercheurs recrutés et enrôlés dans le dispositif l'ont été sur la base d'une cooptation avec des contacts et des habitudes de travail collaboratif déjà ancrées. Certains enseignants, cumulant d'autres responsabilités, ont un réseau relationnel déjà développé :

*« Responsable des TD de Méthodologie et ayant, à ce titre, participé à de nombreuses expérimentations de l'Université Lyon 2 [...] j'avais le positionnement idéal, au carrefour des préoccupations liées à Parcoursup, à la réussite étudiante et aux innovations pédagogiques. »*  
(Référente d'un portail).

Ainsi, le cadrage politique et organisationnel du parcours CLEFS a été, selon les actants du réseau, une contrainte ou une ressource pour l'enrôlement dans la mesure où la force de prescription convergeait plus ou moins avec la force des convictions et rôles préexistants des actants.

### 2.2.3- Force des objets enrôlés et enrôlant

L'enrôlement de l'ensemble des acteurs s'est effectué par l'intermédiaire de certains objets présents dans l'environnement, devenus actants dans le réseau. Dans la sociologie de la traduction, les objets sont entendus au sens large et rassemblent tout ce qui agit et a un rôle dans l'activité, en dehors des acteurs humains.

Les récits recueillis pointent la force d'enrôlement d'objets particuliers qui régissent la donne pour les actants, notamment sur les plans spatial et temporel. Par exemple, la localisation même de la plupart des enseignements sur un site éloigné de l'ISPEF (l'université étant divisée en deux campus) a pu être un empêchement pour les enseignants de l'ISPEF. Par contre, l'ingénieure pédagogique a pu bénéficier, outre son réseau professionnel préexistant, de sa localisation dans un bureau administratif partagé :

*« Le fait d'être dans le même bureau qu'une responsable de scolarité ayant travaillé dans de nombreux services de l'université et très au fait du fonctionnement « informel » de ces services, a été un atout déterminant dans de nombreuses situations »* (Ingénieure pédagogique du dispositif).

Quant à l'idée de travailler à un accompagnement *via* une plateforme numérique, elle apparaît comme un obstacle *a priori* pour la plupart des enseignants, certains privilégiant la communication par courriel. Cependant, la création de cette plateforme a permis d'avoir des moyens humains supplémentaires : on retrouve ici le management par l'injonction à innover pour accéder aux ressources nécessaires pour travailler. Par ailleurs, les logiciels de scolarité ont dû être reconfigurés par les services informatiques de l'université pour autoriser l'ajout des cours CLEFS dans les emplois du temps déjà stabilisés. Les démarches techniques sur les logiciels de gestion de scolarité et réservation de salles ont mobilisé beaucoup d'acteurs du réseau (personnels administratifs, service des plannings et service informatique). Ainsi, le temps a pu constituer un obstacle, car l'enrôlement des acteurs s'est effectué tardivement, ne permettant pas d'anticiper certains problèmes :

*« C'est la catastrophe : on ne cessait de répondre à toutes nos demandes « c'est impossible » car les services étaient bouclés, les emplois du temps aussi, les salles déjà attribuées, etc. »*  
(Responsable du dispositif)

Mais cette contrainte temporelle permanente a paradoxalement aussi favorisé l'enrôlement des acteurs dans la mesure où elle les a obligés à s'accommoder de certaines décisions faute de pouvoir en discuter plus longuement. Face à l'urgence, les actants se retrouvent forcés à

clure les négociations et à agir, forçant l'accord sur des compromis et provoquant des alliances (au moins temporaires) dans le réseau. La force du temps résidait également dans des délais incompressibles et des horaires fixes qui régissaient la dimension administrative du dispositif :

« *Je n'avais aucune flexibilité sur les horaires de travail : les réunions avec les composantes qui se passaient en dehors de mes heures travail (9h-17h) devaient faire l'objet d'une négociation.* » (Ingénieure pédagogique du dispositif).

Ces contraintes constituent des obstacles à l'enrôlement en réduisant le temps disponible, en partie occupé à les respecter ou à déployer les moyens d'y déroger. Dans ces différentes situations, les contraintes temporelles et organisationnelles n'ont souvent pu être levées que par l'intervention d'une autorité (vice-présidente formation notamment) ayant seule le pouvoir de transformer en profondeur l'environnement de travail (reconfiguration des logiciels de scolarité, délais habituels, calendrier, commande au service informatique).

Ainsi, lorsque l'aboutissement du processus de traduction est non-négociable car imposé par la prescription, et que la flexibilité des objets, en tant qu'instrument\*, est faible (lourdeur administrative et contraintes des logiciels), alors le processus de traduction ne peut aboutir que par la force du politique imposant des transformations considérées par les acteurs du réseau comme impossibles *a priori*.

### **3- L'innovation prescrite ne saurait se passer de forces d'enrôlement favorables**

L'enseignement supérieur, comme tout secteur professionnel, n'est pas exempt de formes d'innovation visibles dans les pratiques quotidiennes, les interactions, les solutions trouvées aux controverses, ce qu'Alter (2001) appelle "l'innovation ordinaire". L'environnement professionnel doit alors permettre que les pratiques innovantes se diffusent et se stabilisent au sein du réseau, par le caractère à la fois collectif et créateur (Gaglio, 2011) de l'innovation.

Dans le cadre d'une innovation prescrite, à travers l'exemple du parcours CLEFS, nous avons mis en évidence des forces de trois natures susceptibles d'agir en empêchant (obstacles) ou en facilitant (ressources) l'enrôlement des acteurs : les forces relevant du prescrit, du préexistant, et des objets. Les premières agissent par l'institutionnalisation d'une prescription, sa traduction dans les modes de gouvernement de l'université correspondant au cadre stabilisé, pour un temps, servant de repère aux acteurs du réseau. L'innovation prescrite ici ne peut

aboutir à la mise en place de nouvelles pratiques et à leur stabilisation qu'au prix d'une marge de liberté réelle mais limitée, en faisant un juste usage du flou qui, s'il est excessif, fait obstacle à l'action dans le réseau. Les secondes forces, relevant du préexistant, s'appuient également sur ce qui est stable, mais dépasse les seules logiques institutionnelles : il peut s'agir de relations, habitudes, convictions politiques, valeurs professionnelles qui contribuent à la perception qu'ont les acteurs de leur rôle. Enfin, les objets agissent notamment en tant que déterminants spatio-temporels du réseau.

Lors d'une injonction politique, la force du prescrit (recrutement, cadrage) ne suffit pas à enrôler tous les actants nécessaires pour innover, mais c'est bien par sa combinaison avec d'autres forces relevant du préexistant et des objets que les acteurs sont enrôlés et se retrouvent eux-mêmes à jouer un rôle d'enrôlement auprès d'autres actants, déjà présents dans l'environnement professionnel bien qu'encore éloignés du dispositif. Le réseau s'allonge alors et le fait de devenir enrôleur devient un signe que les premiers enrôlements ont réussi. Toutes ces forces d'enrôlement se confrontent à l'occasion de controverses, et seul l'établissement d'un rapport de forces suffisamment favorable au prescrit, traduit au gré de ces négociations successives, permet l'innovation.

Il ne s'agit alors pas de partir de zéro, mais bien de faire émerger du neuf, de l'inédit, à partir de ce qui est ou a été, c'est-à-dire de renégocier sa place, son rôle, et de transformer son environnement de travail pour permettre la traduction du prescrit tout en maintenant une cohérence avec l'existant. La réflexion, ici proposée, s'inscrit dans la continuité des travaux (Viaud, 2015 ; Bédard et Béchar, 2009 ; De Ketele, 2010) portant sur les injonctions politiques à l'innovation dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR). Ces travaux ont montré que ce mode de pilotage par l'innovation, fortement promu par les politiques publiques, suscite des débats entre les acteurs de l'ESR. Elle est souvent questionnée au regard des incertitudes qui l'entourent (Magogeat, 2017) : pérennité des moyens alloués, difficulté du travail à plusieurs, précarité des statuts. La force du temps, c'est donc aussi de contraindre les acteurs à leur rôle présent, la prescription future demeurant inconnue.

## **Conclusion**

Nous avons vu que l'injonction politique à innover pédagogiquement dans l'enseignement supérieur génère un cadre prescriptif dans lequel les différents actants entrent en relation et agissent collectivement à partir d'une problématique commune. Ce cadre doit cependant être suffisamment souple pour permettre aux controverses d'être discutées et dépassées,

permettant *in fine* à chacun des actants d'être intéressé et enrôlé dans le dispositif. À travers l'exemple du parcours CLEFS, nous avons vu que le processus d'enrôlement se réalise sous les effets conjugués de forces qui peuvent parfois s'opposer, en pointant ici l'importance d'un portage politique, du préexistant, et d'objets jouant un rôle fondamental dans le cadrage spatiotemporel de l'action dans le réseau. Reste que, dès lors que le réseau fonctionne, "les changements introduits par le processus de l'innovation s'inscrivent dans la pratique habituelle... et donc paradoxalement l'innovation implantée effectivement cesse d'être innovation" (De Ketele, 2010, p.10). En somme, une innovation qui a pu se déployer sur la base d'enrôlements réussis prend fin lorsque l'environnement se stabilise. Cependant, elle reste toujours menacée par l'émergence d'une nouvelle controverse, l'arrivée d'un nouvel actant dans le réseau ou l'introduction d'une nouvelle injonction politique.