



**HAL**  
open science

## Living Lab, au cœur d'une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants ?

Elsa Chusseau, Maëlle Crosse, Geneviève Lameul

### ► To cite this version:

Elsa Chusseau, Maëlle Crosse, Geneviève Lameul. Living Lab, au cœur d'une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants?. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur 2023, Apprendre de la nature? Enjeux pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur, Jun 2023, Lausanne, Suisse. hal-04238598

**HAL Id: hal-04238598**

**<https://hal.science/hal-04238598v1>**

Submitted on 14 Oct 2023

**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.

# **Living Lab, au cœur d'une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants ?**

ELSA CHUSSEAU

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD, LIDILE, elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

MAËLLE CROSSE

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD,  
Université Bordeaux Montaigne, 33607 Pessac Cedex, MICA, maelle.crosse@univ-rennes2.fr

GENEVIEVE LAMEUL

Université Rennes 2, Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes, CREAD, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

## **TYPE DE SOUMISSION**

Symposium

## **RESUME**

Dans un contexte de multiplication des projets de transformations pédagogiques, un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de soutenir des dynamiques capacitantes propices au développement professionnel des enseignants. Il s'agit alors de comprendre dans quelle mesure les tensions vécues par les enseignants prenant part à ces projets peuvent participer à la construction d'un environnement capacitant de type développemental. À partir de cette analyse, nous interrogerons la démarche de recherche coopérative soutenue par un Living Lab comme un moyen de contribuer à cet environnement capacitant, du point de vue de la régulation des tensions et de leur dépassement, en prenant appui sur une des méthodes envisagées, le Laboratoire du Changement (Engeström et al., 1996).

## **SUMMARY**

Considering the increase of pedagogical transformations projects, one of the key issues for higher education institutions is to support enabling dynamics conducive to the professional development of teachers. Thus, it is interesting to understand how tensions felt by those who take part in the pedagogical projects can contribute to the emergence of an enabling environment of a developmental kind. Guided by this analysis, we question how cooperative research, implemented in a Living Lab, can contribute to the development of an enabling environment, by working on the regulation of tensions and on their passing, through the method of the Change Laboratory (Engeström et al., 1996).

## **MOTS-CLES (MAXIMUM 5)**

Dynamique capacitante, pouvoir d'agir, recherche coopérative, posture professionnelle, écosystème pédagogique

## **KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

## 1. Introduction

Face aux défis sociétaux actuels, le système de l'enseignement supérieur se trouve engagé dans une inévitable transition sociale, politique et pédagogique. Les politiques publiques de l'État français engagent les établissements du supérieur dans un processus de changement par une injonction à innover. Depuis 2010, le lancement de plusieurs programmes d'investissement d'avenir leur apporte des moyens financiers et humains en réponse à des appels à projets (IDEFI, DUNE, NCU, Disrupt Campus...) pour mettre en œuvre des transformations pédagogiques. Dans un tel contexte, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se trouvent questionnées. Un des enjeux, pour les institutions du supérieur, est de soutenir des dynamiques capacitantes propices au développement professionnel des enseignants. La mise en œuvre d'un projet pédagogique par l'enseignant va le mettre en situation de s'engager « dans un processus de changement de pratiques, générateur d'acquisition de connaissances et de compétences qui construisent son expérience professionnelle » (Lameul, 2016). Ce processus est générateur de développement professionnel, c'est-à-dire « un processus lié à des valeurs et un engagement personnel qui se produit dans et par l'action, avec et par les pairs, lié à la construction d'une pensée critique et à une certaine forme d'intelligence émotionnelle qui combine apprentissages théoriques et procéduraux, qui articule construction de soi et développement de compétences professionnelles » (Lameul, Eneau, Charlier, et al. 2011).

S'il repose sur une dimension très personnelle, le développement professionnel se joue également dans l'interaction sujet-environnement. Dans la prolongation de travaux antérieurs visant à comprendre la construction de la posture d'un sujet, Lameul (2023, à paraître) tente de comprendre comment dans l'environnement, des éléments ont été perçus comme faisant sens pour les personnes enquêtées. Elle précise en quoi les conditions reconnues comme favorisant le développement professionnel peuvent être considérées comme propices à la construction d'une « niche écologique » au sens où Guérin, Simonian et Thievenaz le définissent (2023, à paraître). C'est sur la base de cet ancrage théorique que nous nous intéressons à la construction des environnements capacitants (Fernagu-Oudet, 2018) et questionnons notre démarche de Living lab.

Dans le cadre de notre étude, nous nous focaliserons sur l'une des huit dimensions propices au développement professionnel dégagées par les travaux de Lameul (2016, 2023), c'est-à-dire à

celle qui concerne l'exploitation des tensions provoquées par une dynamique de changements successifs. À partir de l'analyse de certaines tensions, il s'agira de comprendre dans quelle mesure des projets pédagogiques institutionnels peuvent participer à la construction d'un environnement capacitant de type développemental pour les enseignants prenant part à ces projets. En appui sur cette analyse, nous interrogerons la démarche de recherche coopérative soutenue par un Living Lab comme un moyen de contribuer à cet environnement capacitant du point de vue de la régulation des tensions et de leur dépassement, en prenant appui sur une des méthodes envisagées, le Laboratoire du Changement (Engeström et al., 1996).

## **2. Contexte et problématique**

Les analyses présentées dans cette communication participent à l'élaboration de la stratégie d'un Living Lab chargé de contribuer au développement de l'éco-système pédagogique, au sein d'un consortium d'établissements du supérieur rennais, en appui sur des recherches-actions coopératives (Bonny, 2015). Par « éco-système pédagogique », nous entendons l'ensemble des dimensions de l'environnement dans lequel se déroule l'expérience d'enseignement et d'apprentissage, et qui sont en interaction les unes avec les autres. Au-delà des pratiques pédagogiques, il s'agit aussi d'interroger les cadres règlementaires et institutionnels, l'organisation même de l'offre de formation, les temporalités, etc. Autant de dimensions avec lesquelles ces pratiques interagissent et constituent ainsi un éco-système pédagogique.

Le Living Lab est expérimenté depuis 2017, dans le cadre de deux Projets d'Investissement d'Avenir axés sur des transformations pédagogiques et numériques. Ce dispositif de recherche-action-formation cherche à rapprocher communautés de recherche et de pratique, et à co-construire des savoirs liés à la pratique pédagogique. Il œuvre à l'émergence d'une enquête collective ascendante (Dewey, 1938) sur l'éco-système pédagogique, dans la perspective du développement d'un pouvoir d'agir collectif (Clot, 2008).

Sa démarche méthodologique se caractérise par une approche tout d'abord coopérative. Selon Bonny (2015), la recherche-action coopérative considère l'ensemble des acteurs impliqués comme co-chercheurs et co-sujets. Chercheurs professionnels et praticiens sont engagés dans une investigation conjointe « non pas comme un milieu de pratique pour les uns et un terrain d'enquête ou un contexte de collaboration ou d'intervention pour les autres, mais comme un monde social spécifique participant de l'institution de la société et qui à ce titre concerne également l'ensemble des parties prenantes » (ibid., p. 41). Les savoirs d'expérience et d'action ne sont pas attribués aux seuls praticiens, de même que les capacités de théorisation et de

conceptualisation ne sont pas attribuées aux seuls chercheurs professionnels. Cela implique un décloisonnement dans la production de ces savoirs et une reconnaissance de la capacité des uns et des autres à participer à la production de ces deux formes de savoirs, quel que soit leur statut.

La démarche du Living Lab se caractérise également par une approche à la fois :

- Anthropologique et ethnographique, en tension permanente et productive entre implication et distanciation (Auge, 1994) ;
- Ouverte et inductive, inspirée de la théorisation ancrée (Glaser, Strauss, 1967 ; Paillé, 1994) ;
- Phénoméno-praxéologique, accordant une place centrale aux sens que les participants aux enquêtes donnent à leur vécu immédiat et visant une construction de connaissances fondée dans l'étude de l'action elle-même qui se place au service de cette action (Lameul, 2016).

Le Living Lab cherche à développer, au sein de l'éco-système pédagogique, des conditions favorables à l'accroissement des capacités (Sen, 2000) des acteurs de ce système (enseignants, étudiants, personnels de soutien, etc.). Dans cette perspective, le développement professionnel des enseignants constitue un des axes de travail du Living Lab. Il s'agit alors de comprendre, dans le cadre de projets pédagogiques institutionnels, dans quelle mesure un Living Lab peut contribuer à soutenir une dynamique capacitante propice à ce développement professionnel.

Pour éprouver et consolider cette orientation de notre démarche épistémo-pragmatique, nous avons fait une étude sur deux terrains que nous présentons dans cette communication. L'objectif visé est d'identifier des facteurs de conversion (Falzon, 2013) dans le cadre de la mise en œuvre de projets pédagogiques institutionnels, pouvant contribuer à soutenir une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants. Nous interrogerons ensuite dans quelle mesure une démarche de recherche coopérative peut participer au soutien d'une telle dynamique capacitante, à partir des facteurs de conversion identifiés.

### **3. Cadre de référence**

Parce que notre étude porte sur la compréhension des tensions liées au changement comme un facteur pouvant favoriser le développement professionnel des enseignants, il convient de prendre appui sur les modèles du changement. Un certain nombre d'entre eux (Lewin, 1952 ; Collerette et al., 1997) mettent en exergue le caractère déstabilisant du processus pour les individus. En effet, le changement suppose un processus d'appropriation qui correspond à une

phase de transition entre le « déjà-là » (les pratiques existantes) et le « à-venir » (les nouvelles pratiques), dans une dynamique duale (Giddens, 1987). Cette transition implique l'abandon d'habitudes, de routines pour pouvoir exprimer son potentiel. Or les routines, en tant que repères pour l'action, réduisent l'incertitude de la situation et participent ainsi à la construction du sentiment de confiance des sujets (Ibid.). Un tel processus favorise un sentiment d'insécurité et d'anxiété qui émane de préoccupations diverses (Bareil, 2008 ; Simon, 2000).

Afin de permettre aux individus de « lâcher prise » (Scharmer, 2018) face à cette perte de repères, la construction d'une situation sécurisante semble importante pour leur permettre d'exprimer pleinement leur pouvoir d'agir. Il s'agit de faire en sorte qu'ils se sentent suffisamment en confiance pour leur permettre de dépasser les routines. Pour certains, cela suppose d'être soutenus par un accompagnement étayant (Bruner, 1983). En référence à l'approche par les capacités, cet accompagnement vise le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif dans une perspective émancipatrice. L'accompagnement peut ainsi être appréhendé sous l'angle du développement d'une « dynamique capacitante » (Fernagu, 2022).

Pavageau, Nascimento et Falzon (2007) abordent l'environnement capacitant sous trois points de vue : préventif, universel et développemental. Du point de vue développemental, il permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Les auteurs précisent que l'accroissement de l'autonomie et le développement des savoirs sont deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir. Pour permettre aux individus de « devenir des agents de leur développement » (Fernagu Oudet, 2018), un environnement capacitant supposerait de reconnaître leur pouvoir d'action, de réunir les conditions de la mise en mouvement propice au questionnement de la limite des routines et d'amener les sujets à dépasser ces routines pour adopter de nouvelles postures.

Nous faisons l'hypothèse qu'une démarche de recherche coopérative à visée développementale réunissant différentes catégories d'acteurs autour de problématiques pédagogiques, contribue à une dynamique capacitante propice au développement professionnel des enseignants.

## **4. Méthodologie**

Dans le cadre de cette étude, nous exploitons des données issues d'entretiens menés dans le cadre de recherches doctorales qui ont été conduites sur deux sites différents. Ces deux terrains,

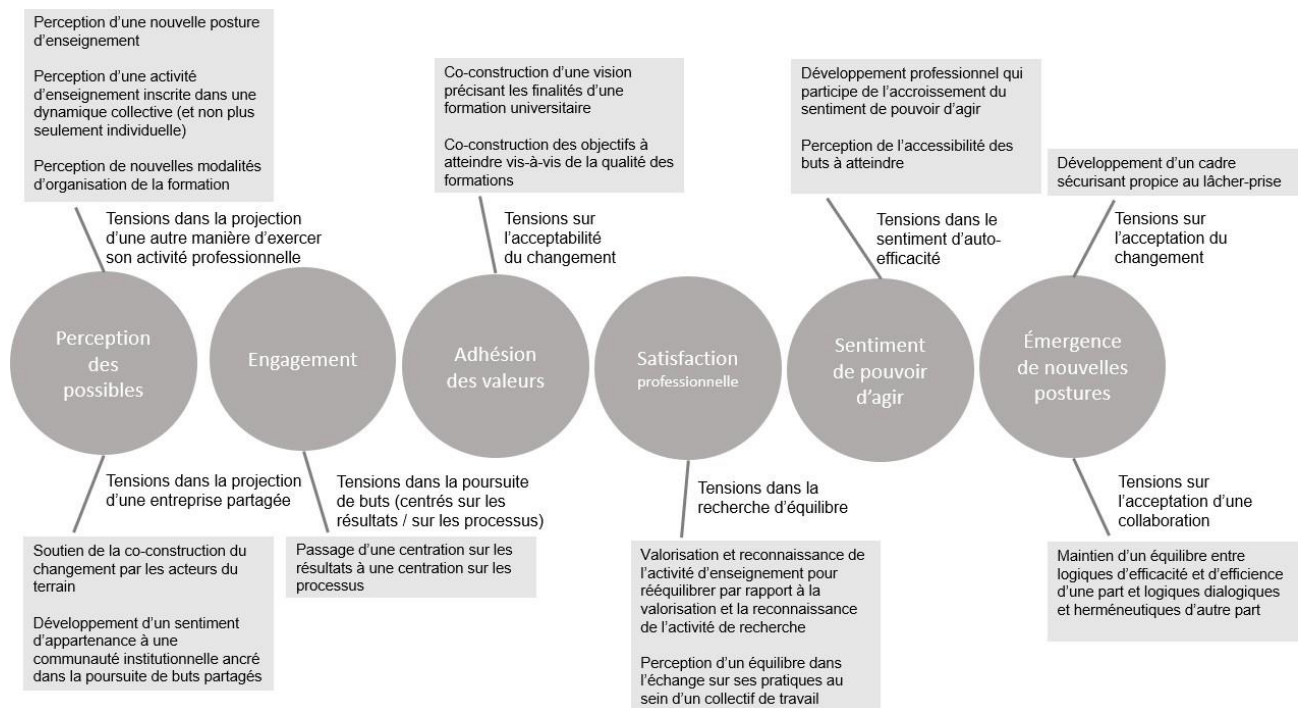
situés sur le territoire français, ont en commun de porter des projets institutionnels de « Transformation pédagogique » :

- Un Projet Investissement d'Avenir « Développement d'universités numériques expérimentales » (PIA DUNE) financé sur 4 ans (2016-2020) par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) pour un consortium d'établissements d'enseignement supérieur rennais. L'enjeu de cet appel à projets consistait en « une transformation numérique "massive" et multidimensionnelle des cursus (...) » (ANR, 2016). Dans le cadre de cette étude, sont exploités trois entretiens semi-directifs menés auprès de porteurs de projets qui ont été intégralement retranscrits avant de faire l'objet d'une analyse thématique ;
- Un Appel à Manifestation d'Intérêt Transformation Pédagogique (AMI TP) financé sur 2 ans (2017-2019) par le Ministère de l'Enseignement supérieur au sein d'une université pluridisciplinaire. Le projet institutionnel visait le déploiement d'une approche par compétences dans la perspective d'accroître la professionnalisation des formations. Dans le cadre de cette étude, nous exploitons les dix entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants ayant pris part à l'AMI TP. Ces entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio avant d'être retranscrits intégralement et analysés à l'aide du logiciel Nvivo.

Nous rendons donc compte ici d'une analyse secondaire de données. Cette analyse conduite de manière inductive a permis dans un premier temps d'identifier des dimensions récurrentes du changement dans les deux contextes étudiés. Autour de chacune de ces dimensions, ont pu être repérés des points de tension susceptibles d'être des facteurs de conversion.

## **5. Résultats et interprétation**

La figure 1 illustre les dimensions du processus de changement identifiées dans les deux contextes étudiés (cf. items encerclés), et les points de tension repérés sur ces dimensions. À partir de l'analyse de ces points de tension, des facteurs de conversion sont envisagés (cf. items encadrés).



### Facteurs de conversion identifiés sur les dimensions du processus de changement

Dans les parties suivantes, nous proposons de nous focaliser sur deux dimensions : celles du sentiment de pouvoir d'agir et de l'émergence de nouvelles postures, qui apparaissent cruciales quant au développement professionnel des enseignants. Les verbatims illustrant les tensions et les facteurs de conversion sont codés de la manière suivante :

- Enseignants ayant participé au projet DUNE : de DUNE1 à DUNE3
- Enseignants ayant participé au projet AMI TP : de AMI1 à AMI10

#### 5.1. Le sentiment de pouvoir d'agir : tensions dans le sentiment d'auto-efficacité

Le processus de changement implique que les acteurs soient en mesure de croire aux possibles qui se présentent à eux, c'est-à-dire de les envisager comme des possibilités d'action (Morin et al., 2019). Ainsi, ce sentiment de pouvoir d'agir suppose notamment que les buts à atteindre soient perçus comme accessibles et que les individus éprouvent un sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2019) suffisant à cette perception d'accessibilité. L'analyse des entretiens met en exergue la perception de l'accessibilité des buts à atteindre qui s'opère chez les enseignants, à travers leur participation à des projets pédagogiques. Celle-ci semble contribuer au développement de leur sentiment de pouvoir d'agir, ce qui nous amène à considérer cette perception comme un facteur de conversion propice à leur développement professionnel.



« Le moment primordial, pour moi, ça été : arriver à écrire les compétences. De se dire que oui, on est capable d'expliquer, enfin, ce que c'est que [leur discipline] avec huit, juste huit compétences, enfin, ce que c'est qu'un ingénieur [dans la discipline], puisque c'est... ça va au-delà de ça. [...] Ça, ça a été vraiment un point essentiel ! De se dire qu'on a été capable de le faire [...]. » (EAMI10)

« Ce semestre-là, on a déjà quelque chose qu'on a pu nous éprouver. On sait que ça marche bien et on a pu déjà améliorer des choses. Et du coup, je pense qu'on va sans doute le graver dans le marbre parce que c'est demandé dans le programme, autant avant c'était une initiative, on avait, c'était nous qui avons décidé de casser les UE pour faire ce projet-là. En fait c'est dans le programme, on doit le faire et du coup, je pense qu'on va le garder parce qu'on va rentabiliser l'effort de conception » (DUNE2)

D'autre part, le développement professionnel des enseignants apparaît comme contribuant à accroître leur sentiment d'auto-efficacité, apportant alors de nouvelles perspectives d'action.

« En fait, je crois qu'on ne s'attendait pas, en tout cas, moi, à tout ce qu'on allait mettre en évidence, à tout ce que ça allait évoquer, je ne trouve pas le terme. Je ne m'imaginai pas quelle envergure allait avoir ce projet. Et l'envergure, elle devient de plus en plus grande. [...] En fait, d'un problème, d'une prise de conscience de quelque chose, on en arrive à envisager autre chose. » (EAMI6)

« Après c'était pas prévu dans le dispositif au départ. Et voilà donc que je vois au fil du temps et au fil des éditions, le dispositif s'améliore. [...] Mais en fait, ce que je ne faisais pas auparavant, c'était avoir cette qualité d'échange à la fois avec le stagiaire, les partenaires également qui sont davantage impliqués dans le déroulement du semestre, donc je dirais qu'on a mis en place des aides, des canaux de communication dans la problématique multi acteurs qui intéresse tout particulièrement. Ah oui, ça, ça nous a amené à mettre en place ces canaux, mais je dirais qu'on les avait pas tous anticipés, on les avait pas tous en place au moment du dépôt du projet. Ce sont les éditions successives du projet qui nous permettent de les mettre en place. » (DUNE1)

« Je vais essayer d'inclure d'autres collègues pour essayer de faire en sorte d'avoir une transition et qu'on se repose pas uniquement sur les services, qu'on puisse être autonome là-dessus. » (DUNE2)

## **5.2. L'émergence de nouvelles postures**

Des tensions relatives à l'acceptation du changement et à l'acceptation d'une collaboration semblent être cruciales dans l'émergence de nouvelles postures. Nous supposons alors que le développement d'un cadre sécurisant propice au lâcher-prise constitue un facteur de conversion pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Nous faisons en outre l'hypothèse qu'un équilibre est à maintenir entre des logiques d'efficacité et d'efficience d'une part et des logiques dialogiques et herméneutiques d'autre part, dans cette perspective de développement professionnel.

### **5.2.1. Tensions sur l'acceptation du changement**

Le premier verbatim ci-dessous illustre d'une part la difficulté pour l'enseignant d'adopter une nouvelle posture malgré le fait qu'il semble accepter un changement pratique. Le deuxième illustre la difficulté rencontrée par un enseignant impliqué dans un projet pédagogique d'accepter de lâcher-prise par rapport aux repères existants. Ces deux extraits semblent montrer que ce lâcher-prise constitue une condition importante à l'émergence de nouvelles postures. C'est pourquoi nous envisageons le développement d'un cadre sécurisant comme un facteur de conversion pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

« Petit à petit, j'ai des idées, mais ça demande aussi un changement de rythme dans les cours par exemple. C'est-à-dire, il faut que j'arrête d'être trop transmissif et que je fasse des pauses d'accompagnement formatives. [...] Je n'ai pas encore fait le deuil aussi des notions. J'ai l'impression qu'il faut absolument consolider beaucoup de choses. Et je me dis que si je supprime ce temps-là, je vais supprimer du coup des notions [...]. » (EAMI3)

« Pour moi, ça a été le plus difficile. Ça a été de... J'aime bien comprendre ce que je fais, et pourquoi je le fais, comment ça va se dérouler. Je suis assez cartésien de ce point de vue-là. C'était apprendre à un peu le lâcher-prise, dire : "Oui, OK, on va faire ça." Effectivement, à plusieurs reprises, je me suis dit : "OK, maintenant, je vois pourquoi on a fait ça dans cet ordre-là, je comprends pourquoi et comment ça va nous être utile pour la suite." » (EAMI4)

### 5.2.2. Tensions sur l'acceptation d'une collaboration

Des tensions apparaissent entre des logiques d'efficacité et d'efficience d'une part et des logiques dialogiques et herméneutiques d'autre part. Ainsi, un équilibre entre ces logiques serait à maintenir pour que le collectif soit perçu par les enseignants comme une ressource propice à leur développement professionnel.

« Ce qui m'a le plus marqué, c'est ces histoires de retours en arrière, de trucs qu'on a l'impression d'avoir pas compris. Maintenant, avec le recul je pense que c'était bien. Même si encore une fois sûrement qu'on ne comprend toujours pas complètement la même chose, mais au moins ça nous a remis en question et puis ça nous a permis de poser des questions, parfois basiques, mais qui nous ont fait avancer. Sur le moment, ce n'était pas agréable, c'était déstabilisant. » (EAMI5)

« Je fais partie d'une équipe et. Oui, elle est centrale [place du collectif] et elle est à tous niveaux au niveau de la conception, au niveau du suivi du projet, au niveau du bilan et du système d'amélioration. » (DUNE1)

## 6. Discussion et conclusion

Les résultats de nos analyses nous ont amenées à interroger la régulation des tensions relatives à l'engagement des enseignants dans un projet pédagogique, dans la perspective de contribuer à une dynamique capacitante. Le développement professionnel des enseignants est, dans ce cadre, considéré moins comme une finalité que comme un moyen de soutenir une émancipation de ces acteurs. L'enjeu n'est en effet pas tant le développement d'un pouvoir d'agir, mais bien celui d'une puissance d'agir en référence à Spinoza. Si le pouvoir peut être considéré comme une limite à la puissance d'agir de l'autre (Deleuze, 2003), il s'agit plutôt de soutenir le déploiement de la puissance dans le lien entre les acteurs, à travers l'approche relationnelle de l'acteur-réseau (Callon, Latour, 1991). À la différence de l'approche systémique qui considère le système comme un emboîtement de niveaux – tel un jeu de poupées russes – venant déterminer d'une certaine manière la place et le pouvoir des individus, l'approche de l'acteur-réseau reconnaît pleinement la puissance des acteurs qui se déploie dans les liens entre eux.

Il convient alors d'appréhender le développement de dynamiques capacitantes dans une perspective interactionniste. Il s'agit donc de permettre la rencontre entre les acteurs du système dans une visée transformatrice, dans la mesure où l'engagement au travers de ces rencontres

ouvre de nouvelles potentialités d'action. L'enjeu du Living Lab serait ainsi de constituer un espace de médiation entre les différents acteurs du système par l'intermédiaire de recherches coopératives permettant la rencontre autour d'objets frontières.

Dans cette perspective, le Laboratoire du changement (Engeström et al., 1996) apparaît comme une méthodologie prometteuse pour contribuer au développement d'une dynamique capacitante en appui sur une démarche de régulation des tensions et de leur dépassement, dans une visée transformatrice. Il consisterait à faire analyser les tensions par les acteurs concernés à travers la conduite d'enquêtes collectives organisées au niveau du système d'activité pour créer une nouvelle forme d'activité qui permettrait de réguler et de dépasser ces tensions. La transition d'actions individuelles vers une nouvelle activité collective est considérée comme expansive lorsqu'elle implique la transformation objective des actions elles-mêmes et quand les sujets deviennent conscients des contradictions dans leur activité actuelle dans la perspective d'une nouvelle forme d'activité (Sannino, Daniels et Gutiérrez, 2009). Engeström et Sannino (2010) décrivent l'apprentissage expansif comme un apprentissage dans lequel les apprenants sont impliqués dans la construction et la mise en œuvre d'un objet et d'un concept radicalement nouveau, plus large et plus complexe pour leur activité. Cette forme d'apprentissage va-t-elle favoriser une puissance d'agir propice au développement professionnel des acteurs ?

## Références bibliographiques

- Augé, M. (1994). Pour une anthropologie des mondes contemporains (Collection critiques). Aubier.
- Bandura, A. (2019). Auto-efficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Bareil, C. (2008b), «Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement». *Télescope*, 14(3), 89-105.
- Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire. In *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Presses de l'EHESP.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire (M. Deleau & J. Michel, Trad.). Presses universitaires de France.
- Callon, M., & Latour, B. (1991). La science telle qu'elle se fait (TAP / Anthropologie des sciences et des techniques). La Découverte.
- Clôt, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratique. Presses de l'Université du Québec.
- Deleuze, G. (2003). Spinoza, philosophie pratique. Éditions de Minuit.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.falzo.2013.01
- Fernagu Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités [Habilitation à diriger des recherches, Université Bourgogne Franche-Comté]*. HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2022, 17-20 janvier). Les environnements capacitants [Conférence]. XIe édition du Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, en ligne. <https://videos.univ-lr.fr/video/2240-conference-douverture-les-environnements-capacitants/>
- Gagnon, L., Peretz, I. & Fulop, T. (2009). Musical structural determinants of emotional judgments in dementia of the Alzheimer type. *Neuropsychology*, 23(1), 90-97. doi: 10.1037/a0013790
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Presses universitaires de France.
- Glaser B., & Strauss A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Lameul, G., Eneau, J. Charlier, B., Lebrun, M., Lietard, A., Peltier, C., Peraya, D., Ronchi, A., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel. Élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche Hy-Sup. Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, Angers, France. pp.173-184. (halshs-00855806)
- Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? : Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. [Thèse, Université Paris Ouest La défense].
- Lameul, G. (2023, à paraître). Posture professionnelle et niche écologique : des constructions mutuelles et réciproques ? In Guérin, G., Simonian, S. et Thievenaz, J. (coord.), *Activité et environnements de formation. Une approche écologique. Prémisses d'une théorie*, Octarès.
- Lewin, K. (1952). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Éd.). Tavistock.
- Morin, É., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : Apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. doi:10.4000/edso.5821
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181. doi:10.7202/1002253ar
- Pavageau, P., Nascimento, A. et Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 9(2). doi:10.4000/pistes.2960
- Rousseau, F. L. et Vallerand, R. J. (2003). Le rôle de la passion dans le bien-être subjectif des aînés. *Revue québécoise de psychologie*, 24(3), 197-211.

Sannino, A., Daniels, H., & Gutierrez, K. D. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutierrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 1-15). Cambridge University Press.

Scharmer, O. (2018). *The essentials of Theory U: Core Principles and Applications*. Berrett-Koehler Publishers.

Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Éd. du Seuil.

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

Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'investissements d'avenir intégré à France 2030, portant la référence ANR-17-NCUN-0010.