



**HAL**  
open science

## **Accompagner le changement dans un établissement d'enseignement supérieur public : entre réponse immédiate à la crise et accélération des transformations pédagogiques**

Frédérique Chédotel, Nathalie Debski, Vanessa Bazsalicza, François Pantin

### ► To cite this version:

Frédérique Chédotel, Nathalie Debski, Vanessa Bazsalicza, François Pantin. Accompagner le changement dans un établissement d'enseignement supérieur public : entre réponse immédiate à la crise et accélération des transformations pédagogiques. *Revue management & avenir*, 2024, 141, pp.21-42. <hal-04610784>

**HAL Id: hal-04610784**

**<https://univ-angers.hal.science/hal-04610784v1>**

Submitted on 20 Jun 2025

**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.



HAL Authorization

---

# Accompagner le changement dans un établissement d'enseignement supérieur public : entre réponse immédiate à la crise et accélération des transformations pédagogiques<sup>1</sup>

Frédérique CHÉDOTEL<sup>2</sup>

Nathalie DEBSKI<sup>3</sup>

Vanessa BAZSALICZA<sup>4</sup>

François PANTIN<sup>5</sup>

## Résumé

Cette recherche porte sur la transformation des pratiques pédagogiques, avec pour objectif de comprendre comment la continuité pédagogique – pendant la pandémie de Covid-19 – a pu influencer cette transformation, au-delà d'une réponse immédiate à la crise. Elle s'appuie sur une littérature sur la transformation pédagogique et son accompagnement au prisme du modèle des préoccupations, et sur une enquête dans un établissement public d'enseignement supérieur. Les résultats mettent en évidence le rôle d'accélération de la crise, lorsque des modalités d'accompagnement dédiées sont mises en œuvre.

---

1. Article retravaillé et soumis dans le cadre du 4<sup>e</sup> atelier de recherche AUNEGE « Innovations pédagogiques en économie gestion à l'heure du numérique », 5 juillet 2022.

2. **Frédérique CHÉDOTEL** : Professeure en Sciences de gestion et du management, GRANEM, IAE Angers, Université d'Angers – f.chedotel@univ-angers.fr

3. **Nathalie DEBSKI** : Maître de Conférences en Sciences de gestion et du management, GRANEM, IAE Angers, Université d'Angers – nathalie.debski@univ-angers.fr

4. **Vanessa BAZSALICZA** : Doctorante en Sciences de gestion et du management, GRANEM, IAE Angers, Université d'Angers – vanessa.bazsalicza@univ-angers.fr

5. **François PANTIN** : Maître de Conférences en Sciences de gestion et du management, GRANEM, IAE Angers, Université d'Angers – francois.pantin@univ-angers.fr

# Supporting change in a public higher education establishment: Between immediate response to the crisis and accelerating pedagogical transformations

## Abstract

The aim of this research study is to examine the transformation of pedagogical practices, with a view to understanding how the educational disruption linked to the COVID-19 pandemic may have influenced this transformation, beyond an immediate response. It draws on a rich body of literature on pedagogical transformation and its associated support through the lens of the “concerns model” (Bareil 2004), as well as on a survey conducted in a public higher education institution. The results highlight the accelerating role of the health crisis when dedicated support methods are implemented.

Toute crise est « *le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic* » (Morin, 1976, p. 149).

## Introduction

Après avoir atterri, parfois violemment, les institutions et celles et ceux qui les composent ont tiré les leçons de cette étrange époque où nous vivons de plusieurs façons (Latour, 2021). Certains ont tendu leur pensée vers revenir au « monde d'avant », en ne considérant que la crise elle-même, cet état éphémère qui ne transforme pas mais impacte. D'autres ont envisagé cette période comme une transmutation qui affecte profondément les pensées, les pratiques, pensant que nul ne pourra revenir en arrière et faire comme avant. D'autres enfin, ont vécu un effet d'accélération des changements déjà engagés durant cet épisode. Pour saisir ces effets, cet article a pour objectif de comprendre comment la crise du Covid-19 a pu influencer la transformation de pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Les établissements ont été confrontés en 2020 à une « crise pédagogique » (Rivière et Szafrajzen, 2020), étant contraints de mettre en œuvre en urgence une continuité de l'activité. Lors du premier confinement, ils ont dû agir immédiatement pour supporter le choc et répondre à l'interruption des activités par une distanciation pédagogique. L'enseignement à distance n'était pourtant pas un sujet nouveau. Sous différents gouvernements, de multiples expérimentations avaient été initiées par différents établissements. Plusieurs rapports du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche concluaient que le

## Accompagner le changement dans un établissement d'enseignement supérieur public...

---

numérique est un « vecteur de transformation pédagogique » potentiel, mais se heurte à des freins, supposant une transformation profonde à horizon dix ans (Bertrand et Bonnafous, 2014) et un accompagnement du changement important des équipes pédagogiques comme des étudiants (Dulbecco *et al.*, 2018, p. 2). Dans ce contexte, les établissements ont dû, en 2020, créer en urgence des politiques de continuité d'activité en pratiquant un enseignement à distance contraint, et en bricolant avec les moyens du bord. Leur mise en œuvre a donné lieu à des stratégies d'« ingénierie de crise » très différentes selon les établissements. Il est toutefois apparu que mettre en place un enseignement 100 % à distance sous contraintes et dans des conditions dégradées n'est pas un terrain facile pour transformer les pratiques sur le long terme (Peraya et Fiévez, 2022).

Notre question de recherche est la suivante : en contexte de crise pédagogique, comment un établissement de l'ESR peut-il faciliter la transformation des pratiques ?

Pour la traiter, nous mobilisons des travaux sur la transformation pédagogique et son accompagnement, puis le modèle théorique des préoccupations (Bareil, 1999). En contexte de crise, un changement de paradigme a en effet remis en cause les pratiques quotidiennes des enseignants et enseignants-chercheurs (EEC), comme des étudiants, et a pu être vécu comme une injonction sans retour, faisant émerger de nombreuses préoccupations (Miras et Burrows, 2021). Cette grille de lecture est innovante, car elle permet de comprendre le vécu et les préoccupations des acteurs de ces transformations que sont les EEC. Elle est aussi particulièrement adaptée pour comprendre un changement brutal et imposé, ainsi que les modalités d'accompagnement.

Nous étudions le cas de l'Université d'Angers, établissement public d'enseignement supérieur de plus de 27 000 étudiants et 1 100 EEC, dont les équipes pédagogiques ont été percutées par la crise. Une transformation pédagogique avait été initiée dès 2016, avec un portage politique, pour transformer 25 % des enseignements. Des dispositifs d'accompagnement humain et technique (équipes d'ingénieurs pédagogiques, 1 000 m<sup>2</sup> de salles dédiées, etc.) ainsi que de valorisation avaient déjà été adoptés. Il s'agit de comprendre comment la crise a infléchi cette transformation, et le rôle de l'institution pour la faciliter. À la suite du premier confinement, cet établissement a développé de nombreuses réponses pour accompagner la dématérialisation des enseignements (tutoriels, accompagnement individuel, webinaires de formation, partage de pratiques), et réalisé une enquête pour comprendre les préoccupations liées à la continuité de l'activité. En mobilisant cette enquête auprès des EEC (N = 263 réponses), des entretiens complémentaires, un journal de bord, et en croisant les observations participantes des quatre auteurs immergés dans ce contexte (responsable de formation, vice-présidente, doctorante et directeur de composante), nous cherchons à comprendre comment cet établissement, en essayant de répondre aux préoccupations des EEC, a pu faciliter ou non la transformation des pratiques.

Après avoir mis en perspective la revue de littérature, nous présentons la méthodologie et les résultats de notre étude de cas, avant de discuter les contributions théoriques, méthodologiques et empiriques puis de conclure.

## 1. Accompagner la transformation pédagogique

Cette partie propose la mise en perspective des travaux qui ont guidé notre recherche sur la transformation pédagogique, puis le modèle des préoccupations.

### 1.1. La transformation pédagogique à l'ère numérique

Selon la FNEGE (Dudezert et Boughzala, 2018, p. 15), la transformation numérique se définit comme « *l'exploration et l'exploitation de ces nouvelles opportunités offertes par les technologies numériques par les organisations* ». Dans l'enseignement supérieur, elle est une réponse aux enjeux de diversité et de massification des effectifs étudiants, d'égalité d'accès et de réduction de l'échec, de nouvelles attentes de la société du savoir, dans un contexte de contrainte budgétaire et de concurrence internationale (Pimel *et al.*, 2019 ; Romainville, 2008). Concernant la transformation des enseignements, deux approches coexistent dans la littérature.

Une première approche étudie la conception du dispositif de transformation par l'institution, avec l'usage des outils numériques et ses effets sur la qualité et l'efficacité des apprentissages (par exemple, Maghni *et al.*, 2022). De ce point de vue, le « *Scholarship of Teaching and Learning* », ou SoTL (Weston et McAlpine, 2001), s'est imposé ces dernières années dans la littérature. Ce mouvement initié aux Etats-Unis a pour objet de promouvoir le développement de l'expertise (*scholarship*) des EEC en matière d'enseignement. Le SoTL les voit comme des praticiens chercheurs qui développent leurs recherches et enseignent par la recherche. De plus, le développement professionnel des EEC repose sur la réflexivité et l'analyse de leurs propres pratiques (Bélanger, 2010). Il s'appuie sur une démarche de questionnement (*scholarly inquiry*) sur les apprentissages des étudiants, qui permet d'améliorer la pratique en communiquant publiquement sur cette recherche ou ce questionnement (Rege Colet *et al.*, 2011). Pour que l'institution facilite cette démarche, le SoTL préconise des modalités d'accompagnement. Il s'agit d'encourager l'analyse réflexive, pour repérer et mettre en mots la complexité des situations, l'adossement à la recherche, qui permet d'intégrer une communauté discursive, et la circulation des savoirs d'expérience entre pairs, par la communication du changement engagé et sa publication scientifique (Biémar *et al.*, 2015).

Une seconde approche complémentaire concerne le processus même de transformation, du point de vue des acteurs qui le vivent au quotidien. Selon Paquelin (2020), au-delà de la dimension technologique, la transformation suppose la mise en mouvement des acteurs, une distanciation avec leurs propres pratiques, une conscientisation des formes nouvelles et une identification des chemine-

ments possibles pour y arriver car elle remet en question les habitus et les représentations sociales des apprenants et de la communauté universitaire. La littérature existante met aussi en évidence des changements de posture et une évolution du métier d'enseignant, avec potentiellement un sentiment d'injonction, et un bilan mitigé lié au manque de support de l'organisation (Bertrand et Bonnafous, 2014), mais aussi à une résistance de la part des EEC. Ait-Taleb et Mani (2019) mettent ainsi en évidence trois barrières : fonctionnelle (comme l'utilité perçue), psychologique (comme la confiance en soi ou l'expérience du numérique) et contextuelle (mode d'accompagnement : formation, communication, etc.).

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, la transformation pédagogique a été longtemps très peu accompagnée et parler de pédagogie était perçu comme un oxymore. Elle s'est cependant profondément accélérée depuis moins de dix ans au sein de ces institutions suivant les préconisations de l'OCDE, ce qui suppose de développer des recherches pour comprendre le processus de transformation et son accompagnement. Plutôt que d'opposer ces deux approches, nous proposons une approche intégrée, en mobilisant le prisme théorique des préoccupations, qui concerne à la fois le vécu des personnels et comment l'institution peut faciliter la transformation. Au cours des différentes étapes, il est ainsi important de comprendre la transformation, mais également comment les EEC la vivent, pour accompagner le changement de ces pratiques (Petit et Bélisle, 2016).

### 1.2. Comprendre le changement vécu : le modèle des préoccupations

Pour comprendre comment les EEC ont vécu la transformation dans un contexte de crise, nous avons choisi de mobiliser le modèle des préoccupations de la psychologue Céline Bareil. En effet, ce modèle théorique de compréhension du vécu des individus, associé à un modèle d'accompagnement, constitue une approche originale et pertinente pour analyser le changement imposé « sous la lunette des personnels » (Bareil, 1999), comme cela a été le cas pendant la crise sanitaire. Il s'agit donc ici de saisir les préoccupations au cas par cas pour accompagner les individus, que ces préoccupations conduisent à des résistances ou non.

Le modèle de Bareil s'appuie sur les travaux de Hall et Hord (1987). Ceux-ci avaient découvert que face à un changement, les enseignants rapportent des préoccupations (*stages of concern*) communes, évoluant au fil du temps. Les préoccupations sont des « *contenus spécifiques sur lesquels un destinataire s'interroge, aimerait avoir des éclaircissements et des éléments de réponse en rapport au changement proposé* » (Bareil, 1999, p. 175). Se focalisant sur ce que vivent les personnes lors de changements imposés, l'enjeu est donc de comprendre leurs préoccupations et de mettre en place un accompagnement au plus proche de ce qu'elles vivent.

Cette approche comporte un modèle diagnostique et un modèle d'action (Bareil et Gagnon, 2005) synthétisés dans le Tableau 1 :

- Le modèle de diagnostic identifie sept préoccupations individuelles. En effet, le changement est une expérience très personnelle : les préoccupations varient en intensité et en contenu selon les personnes, ou selon la phase du changement (Bareil *et al.*, 2007). À l'annonce d'un changement, les personnes traversent de cinq à sept préoccupations, plus ou moins rapidement, parfois ponctuées d'épisodes de stagnation ou de retours en arrière.
- Le modèle d'action propose des modalités d'accompagnement par l'institution. Pour développer la capacité individuelle à changer, des actions managériales sont proposées à chaque phase pour accompagner les personnes en fonction de leurs préoccupations.

Il s'agit pour les managers d'être à l'écoute des préoccupations individuelles, en posant cette question régulièrement (ASKing) : « *Quelles sont actuellement vos principales préoccupations, pour le changement en cours ?* ». Le modèle leur permet alors de réaliser un diagnostic (DIAGNOSE) et d'adapter ensuite leurs actions pour accompagner les personnes (ACT).

**Tableau 1 – Les modèles diagnostique et d'action**

Phases	Modèle de diagnostic	Modèle d'action
1	Pas de préoccupation : les personnes ne se sentent pas concernées	Communiquer sur l'importance du changement et de ses conséquences
2	Préoccupations centrées sur soi : les personnes sont inquiètes des conséquences	Être à l'écoute, apporter un soutien et impliquer dans les décisions
3	Préoccupations centrées sur l'organisation : pour faire des efforts, les personnes veulent savoir si cela va durer	Expliquer plus en détails la mise en œuvre du changement et les effets sur le long terme
4	Préoccupations centrées sur le changement : les personnes vont s'interroger sur le changement et son opérationnalisation	Répondre aux besoins d'information : organiser des réunions de feedback, proposer des témoignages d'expériences réussies, montrer les accomplissements...
5	Préoccupations centrées sur le soutien disponible : les personnes vont se sentir incompetentes et se centrer sur l'aide à l'apprentissage et à l'expérimentation	Faciliter l'expérimentation, proposer des formations avec des objectifs simples, rassurer sur la capacité à s'adapter, proposer des solutions si besoin
6	Préoccupations centrées sur la collaboration avec autrui : les personnes vont chercher à se réunir	Faciliter les échanges et l'entraide entre personnes et services
7	Préoccupations centrées sur l'amélioration continue : les personnes cherchent à perfectionner ce qui existe et rendre le changement encore plus puissant	Laisser émerger des pistes d'amélioration, impliquer les personnes dans un nouveau cycle, créer des communautés de pratique, tester des projets pilote

Source : adaptation de Bareil et Gagnon (2005).

Ces travaux ont été l'objet de recherches empiriques. Elles confirment l'existence des sept phases de préoccupation et leur succession dans le temps, avec des effets sur le degré d'adoption d'une transformation (Bareil, 2004). Les préoccupations ont tendance à se renforcer avec l'ampleur et le nombre de changements simultanés, avec une occurrence plus faible des phases 6 et 7 (Rousseau et Bareil, 2016). Comme le montre Bareil (2004), lors d'un changement imposé et en voie de réussite, se produit un « mouvement interphases », c'est-à-dire que l'intensité des premières phases (1 à 4) a tendance à diminuer alors que celle des phases ultérieures augmente (5 à 7). Enfin, des recherches ont mobilisé les modèles proposés pour accompagner le changement avec succès (Bareil et Gagnon, 2005).

## 2. Méthodologie de la recherche

Pour traiter notre question de recherche, nous sommes partis d'une démarche réflexive sur les pratiques d'un établissement public très impliqué dans une démarche de transformation pédagogique des enseignements. Cette section retrace la stratégie de recherche, puis la méthode de collecte de données, et enfin la méthode d'analyse des données colligées.

### 2.1. La stratégie de recherche

Notre recherche s'appuie sur un cas d'établissement public d'enseignement supérieur, cas dit révélateur (Yin, 1994), car l'occasion est rare d'étudier un établissement proactif en matière de transformation pédagogique, confronté à un contexte extrême. Cette stratégie est appropriée puisque notre objectif est de mettre à jour par abduction un phénomène dont la compréhension peut enrichir la théorie en visant la validité analytique. Nous mobilisons une démarche ethnographique, consistant dans l'observation participante des transformations pédagogiques dans cet établissement. Les quatre auteurs ont en effet tous été impliqués dans ce processus, en amont de la crise sanitaire et lors de la crise. Il s'agit donc d'une recherche embarquée, positionnant les auteurs au plus près des pratiques observées, avec une perspective actionniste (Sugier *et al.*, 2018). Enfin, nous adoptons une approche processuelle, pour analyser la narration des comportements et actions émergentes qui ont été mis en œuvre (Van de Ven et Poole, 2005).

### 2.2. Les méthodes de recueil de données

Afin d'étudier la transformation pédagogique, cet article triangule plusieurs types de données (cf. Tableau 2), avec une démarche échelonnée dans le temps. Quatre acteurs-auteurs sont à l'œuvre. L'autrice 2 a été impliquée depuis 2004 dans la transformation pédagogique de l'établissement, ce qui l'a amenée à pratiquer l'observation participante de 2004 à 2023. La période du confinement en 2020 et les années qui ont suivi ont été l'objet d'une période de collecte

spécifique, avec des rapports d'enquête interne, une observation participante par les 4 auteurs (dont un carnet de bord par l'auteur 4), un questionnaire diffusé par les autrices 1 et 2. Des entretiens complémentaires de suivi ont ensuite été réalisés par l'autrice 3.

**Tableau 2 – Les données collectées**

Documentation de 2004 à 2023	<p>Rapports liés à la transformation pédagogique depuis 2004</p> <p>Rapports d'enquête interne sur le vécu du télétravail auprès de 1 925 agents et sur le feedback des étudiants (18 551 étudiants sur la promotion 2019-2020) sur l'enseignement à distance (juin et juillet 2020)</p> <p>Revue de presse (2004-2023)</p>
Observation participante de 2004 à 2023	<p>Autrice 1 : assessesseure à la pédagogie, responsable de formations.</p> <p>Autrice 2 : vice-présidente à la transformation pédagogique, impliquée dans la transformation pédagogique depuis 2004.</p> <p>Autrice 3 : étudiante en master en 2020 et doctorante depuis septembre 2020 dans l'établissement public étudié. Une étude de cas de l'établissement est en cours depuis janvier 2021 (participation au bilan de mi-mandat en mai 2022, et atelier consultatif en mars 2023).</p> <p>Auteur 4 : directeur de composante (rédacteur d'un carnet de bord qui retrace les échanges et mails quotidiens adressés aux équipes de la composante en lien avec l'université entre le 11 mars 2020 et le 12 mai 2020).</p>
Questionnaire (8 au 29 juin 2020)	<p>Conception, test et diffusion d'un questionnaire à 1 024 enseignants et enseignants-chercheurs (taux de réponse 24,8 %) sur leurs pratiques et préoccupations en situation de confinement/déconfinement (autrices 1 et 2).</p>
Entretiens complémentaires (entre décembre 2020 et juillet 2022)	<p>5 entretiens complémentaires d'1h30 en moyenne réalisés par l'autrice 3 sur les réponses apportées par l'établissement à la crise : 1 membre de direction de composante, 1 étudiant, 1 enseignante et 2 vice-présidents.</p>

Le questionnaire a permis de collecter des données sur les préoccupations des EEC pendant la période de crise. Au-delà des questions sur le profil des répondants, leur environnement de travail (conditions matérielles par exemple), et leur niveau d'expérience du numérique, il comportait une échelle de mesure (Johnson *et al.*, 2008) sur le sentiment d'autoefficacité (exemple de question : « Vous vous sentez capable de réaliser un enseignement à distance »). Cela nous a permis de comprendre leur attitude à l'égard des technologies du nu-

mérique, à l'instar d'autres recherches sur l'enseignement en période de crise (Michelot *et al.*, 2021). Il s'achevait par quatre questions ouvertes permettant de collecter des données qualitatives sur les préoccupations des enseignants : « *Finally, aujourd'hui, quelle est votre perception et quels sont vos besoins ? Vous sentez-vous satisfait.e de votre enseignement à distance ? Pourquoi ? Avez-vous des préoccupations ou interrogations concernant l'enseignement à distance ? De quoi avez-vous besoin pour vos enseignements à distance et/ou hybrides ? Quelles seraient vos suggestions ?* ». Le taux de réponse de ce questionnaire a été de 24,8 % de la population EEC totale (N = 263 réponses exploitables). Cet échantillon est représentatif de la population globale, avec la même parité (50,4 % de femmes – 49,6 % d'hommes), et tous les profils d'enseignants (78 % titulaires, 7,3 % contractuels, 6,2 % doctorants et 8,5 % BIATSS).

Trois autres sources d'évidence ont été mobilisées pour trianguler ces données et mieux comprendre les résultats du questionnaire fin 2020 : la documentation pour comprendre l'évolution des pratiques de l'établissement, les observations participantes, et les cinq entretiens de suivi. Concernant ces entretiens, deux vice-présidents membres de la cellule de crise de l'université, ont accepté d'être interrogés à partir de novembre 2020. Des entretiens semi-directifs ont ensuite été conduits auprès de plusieurs volontaires (directeur de composante, enseignante et étudiant) pour expliquer leur vécu du changement dans le temps à partir de janvier 2022. Le guide d'entretien a été élaboré afin de collecter des données sur le contexte de crise, sur les conséquences de l'action, sur les moyens mis à disposition par l'université pour faciliter le changement et sur les transformations à l'issue de la période critique. L'observation participante a de même permis de comprendre la transformation et de contextualiser l'analyse des données d'entretiens et questionnaire. Notamment, la rédaction d'un carnet de bord quotidien (« Points du jour ») par l'auteur 4 pendant le confinement (74 pages, du 11 mars au 12 mai) a mis en évidence trois phases de gestion de crise au cours de la période de confinement.

### 2.3. L'analyse des données

Une analyse des données issues des entretiens et du questionnaire a ainsi été réalisée. L'élément clé de notre article est une analyse des questions ouvertes sur les préoccupations, grâce au logiciel Iramuteq. L'analyse lexicale est une méthode qui a pour objectif de réaliser des analyses statistiques sur des données textuelles de façon à comprendre « de quoi on parle » (Gauzente et Peyrat-Guillard, 2007). Les données ont été préparées : les réponses de chaque répondant ont été codées de façon à pouvoir prendre en compte le sentiment d'autoefficacité et l'expérience antérieure d'enseignement à distance (EAD) – de pas du tout à tout à fait –, et donc voir s'il y avait un lien avec leurs préoccupations. Une analyse spécifique des réponses ouvertes sur les préoccupations a ensuite été opérée grâce au logiciel Iramuteq.

Le Tableau 3 présente les statistiques descriptives des données analysées. 178 répondants ont cité une ou plusieurs préoccupations. Le logiciel a ensuite

regroupé les 178 textes en 321 segments et a pris en compte 1 424 formes lexicales (ie., des mots comme étudiant, EAD, formation, enseignement, etc.) pour les analyser, en excluant tous les mots outils (« je », « et », « avec », etc.) et en rattachant les lemmes (par exemple, « permettant » est un lemme rattaché à « permettre ») de façon à pouvoir analyser les mots dans leur forme la plus simple. Ensuite, nous avons réalisé une classification hiérarchique descendante. À partir du *corpus* de textes lemmatisés, le logiciel Iramuteq a ici mis en évidence quatre classes distinctes de réponses en prenant en compte 220 segments (soit 68,54 % du total des segments de texte).

### Tableau 3 – Les statistiques générales : classification hiérarchique ascendante

Nombre de textes : 178 (nombre de répondants ayant cité une ou plusieurs préoccupations).

Nombre de segments de texte : 321.

Nombre de formes : 2 111.

Nombre d'occurrences : 9918.

Nombre de lemmes : 1 648.

Nombre de formes actives, utilisées pour l'analyse : 1 424.

Nombre de formes actives avec une fréquence  $\geq 3$  : 385.

Nombre de classes de mots mis en évidence : 4 220 segments classés sur 321 (68,54 %).

Cette analyse permet de mettre en évidence quatre catégories de réponses distinctes, sur la question des préoccupations (Tableau 4)<sup>6</sup>. La lecture du tableau est la suivante. Pour la classe 3, par exemple, les mots significatifs les plus cités sont « formation », puis « moodle » et « informatique », avec un sentiment modéré d'autoefficacité et peu d'expérience de l'EAD. Suivant le test de  $\chi^2$ , ces résultats sont significatifs au seuil de 1 %.

6. Sur les trois facteurs, seuls les deux premiers (valeurs propres 0,39 et 0,35) ont été retenus car ils représentent le mieux le concept de préoccupation, avec à eux seuls 70,72 % de l'inertie totale.

Tableau 4 – Les 4 classes, avec des exemples de variables  
représentatives et leur chi2 entre parenthèses

<b>Classe 1</b> 27 % du <i>corpus</i> textuel	<b>Classe 2</b> 15 % du <i>corpus</i>	<b>Classe 3</b> 37 % du <i>corpus</i>	<b>Classe 4</b> 19 % du <i>corpus</i>
EAD (chi2 : 52,09)	Crise (27,99)	Formation (36,86)	Ordinateur (35,83)
Enseignement (35,23)	Année (27,99)	Moodle (23,7)	Ecran (30,66)
Laisser (16,08)	Equipe (22,29)	Informatique (15,49)	Micro (30,64)
Plutôt pas autoeffi- cace (11,35)		Plutôt autoefficace (7,74) Peu expérimenté (6,08)	Très autoefficace (6,28)

Si l'analyse de données textuelles sous Iramuteq a joué un rôle central, les autres données ont aussi permis de trianguler et de contextualiser les résultats. D'abord, tous les entretiens, d'une durée d'une à deux heures, ont été entièrement retranscrits et codés manuellement. Dans cet article, nous mobilisons les codes thématiques suivants : contexte facilitateur, transformation, pratiques, et accompagnement. Par ailleurs, les questions fermées ont donné lieu à des tris croisés avec tests de Khi2 au seuil de 5 %. Enfin, les observations et documents ont permis de reconstituer la chronologie précise des événements, et de trianguler les résultats.

### 3. Les résultats

Dans cette partie, nous reprenons la chronologie des événements pour retracer la transformation des enseignements qui a été observée durant la crise. Les résultats émergents nous ont montré que le confinement a donné un coup d'accélérateur à la démarche de l'établissement, déjà engagée depuis 2016 dans une politique de soutien à la transformation. Nous relatons cette politique de soutien initiale, puis, nous restituons les résultats de l'enquête par questionnaire, sur les besoins et préoccupations des enseignants, initiée lors du confinement. Nous revenons ensuite sur la proposition d'accompagnement de l'établissement, adaptée aux différentes préoccupations, avant de présenter le devenir de cette transformation.

### 3.1. Avant le confinement : un contexte de soutien à la transformation pédagogique

Nous présentons tout d'abord le contexte de transformation des pratiques, mise en œuvre par l'établissement avant la crise. Celui-ci était en effet déjà engagé dans une politique de transformation pédagogique dès 2016, avec pour objectif de mettre l'innovation pédagogique au service de la réussite durable des étudiants, en transformant 25 % des enseignements. Le constat d'un changement de paradigme partait de plusieurs observations : le cliché de l'enseignant dissertant devant des étudiants passifs n'avait plus lieu d'être à l'ère du numérique, alors que le rapport des étudiants aux savoirs changeait, avec une progression des outils numériques. Ainsi, bien avant la crise, l'établissement avait mis en place un projet, conçu en mobilisant l'approche SoTL, pour transformer les pratiques pédagogiques (Encadré 1) en développant la posture de chercheur praticien des EEC.

#### Encadré 1 – Une démarche de transformation SoTL

Dès 2010, des ateliers étaient proposés au catalogue de formation sur la pédagogie universitaire. Puis étaient créés en 2016, un service d'appui à la pédagogie, le Lab'UA – composé de 18 ingénieurs pédagogiques en juin 2020 – et le financement par appels à projets en innovation pédagogique (100 000 euros par an). L'EAD était aussi reconnu en tant que pratique : par exemple, la possibilité était déjà donnée aux EEC de poser des cours en présentiel ou en distanciel synchrone ou asynchrone dans leur emploi du temps, avec la même reconnaissance. En complément de ces ressources, suivant la perspective SoTL, la posture de chercheur praticien était encouragée par la création d'une revue en ligne pour inciter et valoriser les publications des EEC qui transforment leur cours, ou encore par le financement des publiants leur permettant de participer à des congrès scientifiques en pédagogie. L'analyse réflexive de pratiques était aussi encouragée par des dispositifs comme l'ouverture de cours à la visite par d'autres EEC (« Fenêtre Sur Cours »), ou encore l'accompagnement par les pairs par le Compagnonnage des nouveaux EEC. Depuis 2017, tous les nouveaux EC avaient systématiquement bénéficié de formations à la pédagogie universitaire et de l'ensemble des dispositifs précités.

Grâce à la préexistence de ces ressources, des EEC sont déjà formés en 2020, ce qui permet de faciliter l'expérience de transformation en période de crise :

*« L'avantage que nous avons par rapport à d'autres universités, c'est que nous avons déjà commencé un travail d'hybridation et de transformation des pratiques pédagogiques (...). Ce qui fait que le 13 mars 2020 on n'avait pas 4 ingénieurs pédagogiques, on en avait 15-16. », Vice-présidente 2 de l'université.*

### 3.2. Le confinement : comment accompagner la mise à distance des enseignements ?

Ensuite, trois stades ont été observés dans le mode de réponse de l'établissement : l'annonce, la dématérialisation des enseignements et l'heure du bilan d'étape, sur un délai court (2 mois).

#### 3.2.1. L'annonce

Face à des signes avant-coureurs, dès le 10 mars 2020, la présidence de l'université organise des réunions afin de réactualiser le plan de continuité de l'activité (PCA) et d'identifier des ressources en cas de dématérialisation des formations. Le lendemain, les EEC sont informés de cette éventualité par leur direction. Le jeudi 12, l'hypothèse de la fermeture totale du site est évoquée dans un courrier électronique du président de l'université appelant les personnels à se préparer. Le soir même, le président de la République Française déclare la fermeture des universités pour le lundi suivant, soit quatre jours après l'annonce. L'université s'organise alors pour maintenir l'activité pédagogique. Dès le vendredi, les enseignants sont appelés à dématérialiser leurs enseignements et une cellule de crise est constituée. L'annonce est vécue comme une transformation brutale des pratiques :

*« Personne n'a été surpris de ces décisions, mais il y a quand même un étonnement, il y a quand même un avant et un après, quelque chose qui est malgré tout une rupture avec tout ce qu'on a pu connaître avant. »*, Directeur de composante.

#### 3.2.2. La dématérialisation : « Enseigner à distance = lumière obscure »

Cette période est marquée par la fermeture de l'université, devenant « hors les murs » le lundi 16 mars, ce qui conduit à pratiquer un EAD massif avec les moyens du bord (Encadré 2).

### Encadré 2 – Les actions mises en œuvre

La priorité devient la continuité pédagogique : permettre à chaque étudiant de poursuivre ses enseignements, à distance, dans les meilleures conditions possibles. Le premier confinement conduit à de multiples actions, avec en deux semaines : 1 500 cours vidéo vus chaque jour, jusqu'à 556 réunions Teams, l'accompagnement de 1 200 EEC dans la production de cours en ligne sur Moodle avec ou sans vidéos, le déploiement d'une seconde plateforme Moodle pour les évaluations et d'un second VPN (bureau virtuel) en mobilisant 50 informaticiens, 18 ingénieurs pédagogiques et 10 techniciens audiovisuels (source : rapport d'activité).

Le personnel se mobilise, globalement, mais cette rupture subie fait émerger des difficultés liées à la connexion à distance et aux conditions de travail très contraignantes, comme l'école à la maison ou l'absence de ressources. Des

tensions entre enseignants et ingénieurs pédagogiques apparaissent, révélant des préoccupations parfois divergentes. Des questions juridiques et éthiques émergent, comme le risque de fraude aux examens. Un risque de dépassement de capacité du serveur est signalé dès le 19 mars. Malgré ces multiples tensions, une dynamique collective permet d'organiser l'accompagnement, de recenser les besoins et moyens, de diffuser les informations et de proposer des ressources (capsules numériques, tutoriels, webinaires, etc.) pour accompagner les EEC, comme le montre l'Encadré 3.

### Encadré 3 – Les modalités d'accompagnement mises en place

Un travail d'information et de centralisation des besoins est réalisé par la cellule de continuité pédagogique. Une adresse unique de contact est créée avec le service d'appui à la pédagogie afin de recenser et de répondre aux demandes en fonction des compétences des ingénieurs pédagogiques, de l'urgence ou de la difficulté du problème posé. Des points réguliers par mail, sont adressés aux EEC par les directions de composantes. Enfin des personnes ressources (ingénieurs pédagogiques, enseignants expérimentés) sont mobilisées. Des ressources numériques déjà disponibles (Teams, Moodle, ou Panopto) sont utilisées ou détournées pour le distanciel, et des tutoriels en ligne sont créés pour faciliter leur prise en main.

#### 3.2.3. Bilan d'étape : d'une pédagogie en urgence à une pédagogie de l'urgence

Dès le mois d'avril, repenser l'accompagnement en dépassant le stade de l'urgence immédiate devient le nouvel objectif de la présidence de l'université. Un bilan est envisagé, pour anticiper une rentrée en septembre s'annonçant comme « anormale ». À partir du 7 avril, un groupe de travail est constitué de membres du personnel volontaires pour traiter le thème du télétravail :

*« Le confinement a donné lieu pour les personnels de l'université à une généralisation du télétravail. Pour l'ensemble des collègues, ce télétravail imposé peut affecter la qualité de vie au travail. C'est pourquoi nous souhaitons analyser la situation et le ressenti des collègues par un questionnaire. »,* (extrait d'e-mail du Vice-président 3).

À partir d'avril, une enquête par questionnaire pour analyser les besoins et préoccupations des EEC est notamment préparée par ce groupe de travail, auquel participent les autrices 1 et 2. L'objectif est d'améliorer l'accompagnement des nouvelles pratiques, afin d'adapter la réponse apportée mais aussi d'anticiper les risques d'un futur confinement. À partir du mois de mai, des formations à l'EAD sont aussi conçues avec le soutien du service d'appui à la pédagogie.

### 3.3. L'analyse des préoccupations des enseignants

Entre le 8 et le 29 juin 2020, l'enquête par questionnaire est lancée avec l'appui des services centraux. Elle révèle qu'avant le confinement, 88 % des EEC

interrogés n'avaient jamais ou rarement enseigné à distance, et que 72 % ont découvert de nouveaux outils pour communiquer avec les étudiants. Peu formés à l'EAD, ceux-ci ont adapté leurs pratiques du jour au lendemain : 78 % se sont « débrouillés » par eux-mêmes, 41 % se sontentraîdés, 43 % ont fait appel aux ingénieurs pédagogiques. Ils rapportent avoir expérimenté la dématérialisation des enseignements contrainte d'une façon brutale, avec un environnement de travail inadapté.

Pour aller plus loin, des questions ouvertes sont posées sur les préoccupations des EEC. L'analyse lexicale, grâce à la classification hiérarchique descendante, met ici en évidence les quatre classes de mots déjà mentionnées dans la partie méthodologie (Tableau 4). Il s'avère qu'elles correspondent à quatre classes de préoccupations de Bareil. Ces résultats (stade de préoccupation 2, 3, 5 ou 7 selon les EEC) montrent l'importance d'un accompagnement au cas par cas des EEC, en fonction de leurs préoccupations à un moment donné de la transformation.

### Encadré 4 – 4 classes de préoccupations selon les répondants (cf. Tableau 4)

#### *Classe 1. Stade 2 : Préoccupations centrées sur soi*

Ces répondants s'inquiètent de l'avenir : à la prochaine rentrée, leur laissera-t-on le libre-choix pédagogique, dans un contexte imaginé comme normal ? Ils ont un faible sentiment d'autoefficacité (« *pas tenable en dehors de l'urgence* »). Ces répondants ont besoin d'être rassurés sur les perspectives, ce qui correspond au stade 2 du modèle. Par exemple : « *Je suis inquiète de l'éventuelle transformation d'une partie des enseignements en faveur de la distance.* » ; « *Je suis très positive par rapport aux bénéfices de l'EAD. Cependant, je crains qu'il y ait beaucoup d'opposition à cette façon de travailler.* »

#### *Classe 2. Stade 3 : Préoccupations centrées sur l'organisation*

Ces personnes ont besoin de réponses pour une meilleure continuité pédagogique. Elles souhaitent affronter l'avenir plus sereinement, de façon à dépasser un EAD vécu comme un « mode dégradé ». Elles ont des questions sur l'organisation mise en place par l'université, sur la durée, ce qui correspond au stade 3 du modèle de Bareil. Par exemple : « *En cas de crise pouvoir réfléchir à d'autres modalités* » ; « *À la rentrée il nous faudra un support, organisé par l'université.* » ; « *Il n'est pas raisonnable de continuer à réaliser les TD et TP à distance.* »

#### *Classe 3. Stade 5 : Préoccupations centrées sur le soutien*

Ces répondants ont été confrontés à la dématérialisation avec une expérience limitée de l'EAD et ont développé un sentiment modéré d'autoefficacité. Ils ont commencé à adopter de nouvelles pratiques et ont besoin de formations et de soutien pour continuer la transformation des cours, vers un résultat plus qualitatif et pérenne, ce qui correspond au stade 5. Par exemple : « *Besoin de formations courtes régulières sur les nouveaux outils ou fonctionnalités* » ; « *J'ai beaucoup de questions concernant la scénarisation d'un cours à distance et les nouveaux outils.* »

*Classe 4. Stade 7 : Préoccupations centrées sur l'amélioration continue*

Ces répondants ont déjà une bonne expérience de l'EAD et un fort sentiment d'auto-efficacité. Leur préoccupation est l'amélioration des pratiques : ils ont besoin d'un environnement de travail adapté avant tout. Ils posent donc des questions plus techniques et font des propositions, dans une démarche réflexive. Par exemple : « *Je souhaite pouvoir passer rapidement d'un mode à distance à un mode en présentiel ou vice versa en fonction de l'évolution de la situation.* »

### 3.4. Par la suite : la réponse de l'établissement et l'effet d'accélération

Les résultats de l'enquête sont suivis d'une proposition d'accompagnement au cas par cas, adaptée aux différentes préoccupations suivant les préconisations du modèle d'action de Bareil (Encadré 4). Comme évoqué, la politique préalablement engagée par l'établissement facilite cette transformation, car des EEC sont déjà au stade 7 avec un profil de *scholar* SoTL pouvant jouer le rôle de facilitateurs dans leurs composantes, et car des ressources (équipe d'ingénieurs pédagogiques, formations, outils numériques, etc.) préexistent.

### Encadré 5 – L'accompagnement des préoccupations

Pour l'ensemble des EEC qui en avaient besoin ainsi que pour les étudiants, plus de 100 ordinateurs neufs, 43 reconditionnés, 150 cartes Sim et clés 4G ont été prêtés. Par ailleurs, des mesures ont été ciblées, conformément au modèle d'action de Bareil :

*Stade 2 : Être à l'écoute, apporter un soutien et impliquer*

Les EEC au stade 2 étaient très inquiets quant à leurs propres perspectives, avec un faible sentiment d'auto-efficacité. La crise est venue percuter leurs pratiques et les a projetés dans un monde inconnu, considéré par certains comme hostile. L'accompagnement a consisté à soutenir et impliquer. Par exemple, en juillet 2020, un groupe de travail a ainsi corédigé une Charte sur le respect des Droits d'Auteurs de ressources pédagogiques, suite à des demandes.

*Stade 3 : Expliquer plus en détail*

Les EEC au stade 3 étaient préoccupés de la durabilité de la situation dégradée. Leur accompagnement s'est fait par voie de communication (site de l'université, mail institutionnel et directeurs de composantes) sur les multiples modalités d'accompagnement disponibles pour l'enseignement et l'évaluation à distance, mises en place jusqu'au 17 décembre 2020.

*Stade 5 : Faciliter l'expérimentation et former*

Les EEC du stade 5, qui avaient une faible pratique de l'EAD, avec un sentiment modéré d'auto-efficacité car ils s'étaient initiés pendant la crise et souhaitaient aller plus loin, ont été accompagnés sur les outils par des formations et webinaires dédiés (par exemple, comment faire un QCM limitant la fraude).

*Stade 7 : Faciliter l'émergence d'améliorations*

# Accompagner le changement dans un établissement d'enseignement supérieur public...

Les EEC qui avaient le plus fort sentiment d'autoefficacité ont transformé leurs pratiques et ont été force de proposition (stade 7). Au sens du SoTL, ce sont les *scholars* réflexifs qui ont cherché à comprendre comment utiliser efficacement les outils à distance. Ils avaient la capacité de former leurs pairs, de monter des projets et de publier les résultats de leurs expérimentations. Ils se sont intéressés à des ressources pointues, par exemple, sur la proxémie.

Cet accompagnement va déboucher sur des résultats importants. Entre le 17 mars et le 20 décembre 2020, 1 153 accompagnements à l'usage du numérique dans l'enseignement et l'évaluation ont lieu, pour 415 personnes distinctes. 386 EEC participent aux webinaires mis en place dès le 18 juin 2020 et 573 EEC suivent les nouvelles formations. Par ailleurs, plus de 2 740 cours sont créés sur Moodle, avec 20 000 utilisateurs mensuels. Globalement, l'activité est multipliée par quatre sur la plateforme d'EAD.

En 2022, le président de l'université annonce que les nouveaux projets de transformation numérique, initialement programmés pour être implémentés d'ici 2024, ont été atteints dès la fin 2020. En termes d'accompagnement, les « *scholar* » vont constituer des ressources précieuses pour un accompagnement par les pairs et le développement de pratiques réflexives. Un appel à manifestation d'intérêt est lancé en 2021 par l'établissement pour inciter des EEC volontaires à accompagner en tant que pairs-compagnons leurs collègues, par la transmission de leur expérience vécue durant la crise. De plus, l'enquête a mis en exergue une préoccupation forte des EEC envers la réussite de leurs étudiants. Elle remet ainsi au centre des débats la question même de la pédagogie au-delà du numérique, au sein de l'établissement. D'autres guides et formations sont pour cela créés sur l'enseignement et l'évaluation à distance. La transformation pédagogique devient en 2022 au sein de l'établissement un élément à valoriser dans la carrière des EEC à des fins d'évolution, inscrit dans le référentiel d'activité en complément des activités de recherche et d'engagement collectif.

## 4. Discussion et conclusion

Les résultats de notre recherche montrent comment, dans l'établissement étudié, la crise a joué le rôle d'accélération d'une transformation pédagogique déjà initiée, en posant les bases pour répondre à la crise (ressources pédagogiques, EEC déjà formés, etc.) tout en prenant le temps de comprendre les préoccupations des EEC et chercher à proposer une réponse adaptée.

Les diverses préoccupations révélées par notre enquête confirment la pertinence d'une approche centrée sur le vécu des participants, puisque par questionnaire nous avons pu identifier quatre stades perçus de préoccupations parmi les 7 (Bareil, 1999) et mettre en œuvre le modèle d'action, avec pour effet une transformation des pratiques. Il apparaît que la réponse de l'établissement dépend bien des préoccupations des EEC à un moment donné du changement (Tableau 5). Lors de l'enquête, nous observons notamment aux stades 2 et 3,

des barrières fonctionnelles (EAD perçu comme un mode dégradé), psychologiques (EEC sans aucune expérience, avec un faible sentiment d'autoefficacité) et contextuelles (pas de formation préalable), telles que décrites par Ait-Taleb et Mani (2019). Ces barrières conduisent à de fortes préoccupations et à une certaine résistance des EEC – par exemple, imaginant que la rentrée sera normale ou rappelant les contraintes. C'est seulement lorsque ces stades sont franchis, grâce à un soutien, de l'écoute et une concertation, que les répondants acceptent le changement, expérimentent (stade 5) et souhaitent bénéficier d'un accompagnement (formation, ressources) par l'établissement.

### Tableau 5 – Les 4 préoccupations et leur accompagnement

<b>Stade 2 : « Qu'est ce qui va m'arriver ? »</b> > Être à l'écoute, apporter un soutien et impliquer
<b>Stade 3 : « Le changement est-il là pour durer ? »</b> > Expliquer plus en détail
<b>Stade 5 : « Est-ce que je vais être capable de ? »</b> > Faciliter l'expérimentation et former
<b>Stade 7 : « Et si l'on faisait cela ? »</b> > Faciliter la mobilisation de profils SoTL

Dans un tel contexte, nos résultats montrent aussi une accélération de la transformation, avec la transformation des pratiques de certains EEC vers une posture plus *scholar*, conformément aux travaux sur le SoTL (Rege Colet *et al.*, 2011). Des objectifs de transformation fixés en 2016 ont ainsi été atteints dès fin 2020, au lieu de 2024. Nous avançons donc l'idée que dans un contexte où le changement est pensé au niveau stratégique et intégré à une politique d'établissement (Biémar *et al.*, 2015), l'effet d'une crise peut être plus transformant dans les pratiques des acteurs, sous réserve de faire un pas de côté pour comprendre ce que vivent les EEC et ce qui les préoccupe pour adapter la réponse. Cela montre aussi qu'une réponse centrée uniquement sur les outils du numérique n'est pas adaptée, car la transformation doit être accompagnée de construction de sens pour être adoptée (Vandangeon-Derumez et Autissier, 2006), en associant les préoccupations des acteurs au contexte de recherche dans lequel ils exercent.

Au plan managérial, nos résultats comportent des implications pour des organisations engagées dans une politique de transformation, et plus spécifiquement pour l'enseignement supérieur.

Pour les organisations en général, nos résultats montrent que le modèle de diagnostic et d'action de Bareil et l'approche fondée sur la conception de la transformation apportent des éléments complémentaires pour transformer les pratiques. C'est cette combinaison de conception d'une politique et d'écoute active du vécu des personnels qui joue un effet accélérateur de la transformation, sur notre terrain. Par ailleurs, nos résultats confirment la nécessité de mesures ciblées et l'enjeu d'un accompagnement au cas par cas, prenant en considération les préoccupations individuelles des acteurs aux différents stades d'un tel projet (Bareil, 1999). Enfin, ils montrent qu'il est indispensable d'accompagner le changement avec l'ensemble des parties prenantes,

## Accompagner le changement dans un établissement d'enseignement supérieur public...

---

par exemple en réitérant régulièrement l'analyse des préoccupations à l'aide du modèle diagnostique et d'action (Bareil et Gagnon, 2005).

Pour l'enseignement supérieur, cette recherche permet également de formuler des préconisations spécifiques. Nos résultats montrent que même en situation de crise, faire « un pas de côté » et prendre un temps pour un diagnostic des besoins et préoccupations favorisent un accompagnement au plus près des pratiques et de ce que vivent les EEC. La transformation pédagogique est en effet systémique et suppose d'écouter et d'impliquer en amont l'ensemble des parties prenantes, et plus particulièrement dans les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche, les directeurs de composantes, EEC, ingénieurs pédagogiques et personnels de scolarité. Une telle transformation suppose une approche intégrée (y compris en matière d'évaluation et de suivi) et une vision stratégique, pour pouvoir transformer les pratiques des EEC vers une approche *scholar* réflexive (stade 7). Enfin, elle suppose de créer, favoriser et soutenir une dynamique évolutive et adaptée au contexte : par exemple par la transition de la pédagogie en urgence à la pédagogie de l'urgence à l'issue du confinement.

Parmi les perspectives de recherche, nous plaidons pour le développement d'une ingénierie de la transformation pédagogique d'un établissement : l'approche SoTL associée à un questionnement régulier sur les préoccupations pour accompagner dans le temps les parties prenantes, et enfin une vision politique portant cette transformation. Parmi les limites et perspectives, il s'agit d'un cas unique, qu'il serait intéressant de comparer avec d'autres établissements confrontés au même contexte, pour voir si l'effet accélérateur est confirmé dans le cas d'une transformation déjà existante ou non. Par ailleurs, des entretiens de suivi sont en cours pour analyser les effets de la transformation dans le temps. L'analyse des préoccupations pourra aussi être réitérée afin d'évaluer l'évolution des stades de préoccupation de la population étudiée. Il nous appartient ainsi d'imaginer la suite et de mutualiser les connaissances acquises pour faire sens de la crise et construire le monde d'après (Aroles *et al.*, 2020).

### Bibliographie

AIT-TALEB N. & MANI Z. (2019), « Les facteurs et les formes de résistance des apprenants à une innovation pédagogique : le cas d'un Business Simulation Game », *Revue Management & Avenir*, n° 5, p. 13-34.

AROLLES J., VALLAT D. & DE VAUJANY F.-X. (2020), *L'éducation supérieure dans un monde post-covid : propositions pour une université ouverte*, rapport de recherche, Dauphine recherche en Management ; PSL Research University.

BAREIL C. (1999), « Modèle diagnostique des phases de préoccupation : une approche utile dans la gestion des changements », *Interactions*, Vol. 3, n°1-2, p. 169-181.

BAREIL C. (2004), *Gérer le volet humain du changement : Tirer avantage du modèle des 7 phases de préoccupations ; Agir en fonction des besoins des individus ; Comprendre autrement la résistance au changement*, Éditions Transcontinental.

BAREIL C. & GAGNON J. (2005), "Facilitating the Individual Capacity to Change", *Gestion 2000*, Vol. 22, n° 5, p. 177-194.

BAREIL C., SAVOIE A. & MEUNIER S. (2007), "Patterns of discomfort with organizational change", *Journal of Change Management*, 2007, Vol. 7, n° 1, p. 13-24.

BÉLANGER C. (2010), « Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? », *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 1, n°2, Article 6, online.

BERTRAND C. & BONNAFOUS S. (2014), *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Rapport du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

BIÉMAR S., DAELE A., MALENGREZ D., OGER L. (2015), « Le 'Scholarship of Teaching and Learning' (SoTL), Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol. 31, n°31 (2), online.

DUDEZERT A., BOUGHZALA I. (2018), *La transformation numérique des écoles de management*, Étude FNEGE.

DULBECCO P., BEER M.-C., DELPECH DE SAINT GUILHEM J., DUBOURG-LAVROFF S. et PIMMEL E. (2018), *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur*, Rapport interne du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

GAUZENTE C. & PEYRAT-GUILLARD D. (2007), *Analyse statistique de données textuelles en sciences de gestion*, Éditions EMS.

HALL G.E. & HORD S.M. (1987), *Change in schools: Facilitating the process*, Suny Press.

JOHNSON R.D., HORNIK S. & SALAS E. (2008), "An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments", *International Journal of Human-computer studies*, Vol. 66, n°5, p. 356-369.

LATOUR B. (2021), *Où suis-je ? : leçons du confinement à l'usage des terrestres*, Collection Les Empêcheurs de penser en rond, Editions la Découverte.

MAGHNI A., BELAMHITOU M., ABOUZAIID B., CHETOUANI S. & ALJI S. (2022), « Enseignement à distance au temps de la covid-19 au Maroc : quels leviers pour la transformation pédagogique et numérique de la profession enseignante à l'université ? », *International Journal of Trade and Management*, Vol. 1, n° 1, p. 11-26.

MICHELOT F., POELLHUBER B., BERUBE B. & BÉLAND S. (2021), « Retour d'expérience sur l'évaluation d'une formation des enseignants à la FAD dans

## Accompagner le changement dans un établissement d'enseignement supérieur public...

---

le cadre de la crise de la COVID-19 », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol. 18, n°1, p. 21-31.

MIRAS G. & BURROWS A. (2021), « Pédagogie à l'université française et crise sanitaire : pratiques (pas si) exceptionnelles ou transformations durables ? », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, Vol. 18, n°1, p. 194-211.

MORIN E. (1976), « Pour une crisologie », *Communications*, Vol. 25, n°1, p. 149-163.

PAQUELIN D. (2020), « Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir ? », *Enjeux et Société*, Vol. 7, n°2, p. 9-41.

PERAYA D. & FIÉVEZ A. (2022), « Les stratégies numériques de quelques institutions d'enseignement supérieur au prisme de la distance », *Distances et médiations des savoirs*, online, Vol. 37, Online.

PETIT M. & BÉLISLE M. (2016), « Portfolio et innovation curriculaire en enseignement supérieur : démarches d'implantation d'une nouvelle plateforme », *Actes du 29<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, p. 144-145.

PIMEL E., GIRARDEY-MAILLARD M., GALLIE E.-P. (2019), *Modèle économique de la transformation numérique des formations dans les établissements d'enseignement supérieur*, Rapport n°2019-094, République française.

REGE COLET N., MCALPINE L., FANGHANEL J. & WESTON C. (2011), « Le concept de Scholarship of Teaching and Learning », *Recherche & Formation*, n°67, p. 91-104.

RIVIÈRE L. & SZAFRAJZEN B. (2020), « Pédagogie numérique d'urgence : le cas des dispositifs d'apprentissage au sein d'une école supérieure de commerce ». In *Colloque LUDOVIA 2020# 17 : Injonction (s) du numérique*, Aix les Thermes.

ROMAINVILLE M. (2008), « Innover dans l'enseignement supérieur : pourquoi et comment ? », *Pédagogie collégiale*, Vol. 21, n°3, p. 9-13.

ROUSSEAU C. & BAREIL C. (2016), « Evolution de l'appropriation et des préoccupations des cadres intermédiaires en contexte de changements simultanés ». In *Les miscellanées du changement*, EMS Editions, p. 113-140.

SUGIER L., SCHMIDT C., DABADIE I., BELLION A., BEAUDOUIN V., ROBERT-DEMONTROND P. (2018), *Ethnographier la consommation : théories et pratiques*, Éditions EMS.

VAN DE VEN A.H. & POOLE M.S. (2005), "Alternative approaches for studying organizational change", *Organization Studies*, Vol. 26, n°9, p. 1377-1404.

VANDANGEON-DERUMEZ I., AUTISSIER D. (2006), « Construire du sens pour réussir les projets de changement ». In BENSEBAA F., AUTISSIER D. (Eds),

*Les Défis du Sensemaking en Entreprise, Karl E. Weick et les sciences de gestion, Paris : Economica, p. 169-196.*

WESTON C.B., MCALPINE L. (2001), "Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching", *New Directions for Teaching & Learning*, n°86, p. 89-98.

YIN R.K. (1994), *Case study research: Design and methods*, Sage publications.