

LES LEVIERS DE L'INNOVATION PEDAGOGIQUE :
CONTRAINTES EXTERNES VS REGULATIONS INTERNES.

**De la résistance au changement
à la motivation autodéterminée**

Patricia SCHEFFERS

Faculté d'Architecture, Liège, Belgique

patricia.scheffers@ulg.ac.be

Résumé

Depuis les années 60, la fréquence de mutations organisationnelles de l'enseignement supérieur et universitaire en Belgique s'amplifie et adopte même un rythme frénétique ces dix dernières années. Les causes sont tour à tour l'évolution des professions et la volonté politique et/ou économique de restructuration. Deux niveaux de régulations pédagogiques sont amenés à s'articuler. D'une part, celui de l'enseignant acteur-réflexif de son enseignement et d'autre part, des injonctions externes qui réorganise le cadre général. Retour d'expérience sur les innovations en Faculté d'Architecture à Liège.

Mots-clés

Innovations pédagogiques, conduites au changement, autodétermination.

I. INTRODUCTION

Pour aborder le sujet des mutations et des innovations pédagogiques au sein de l'enseignement supérieur et universitaire en Belgique en 2015, il est primordial de comprendre que celles-ci s'inscrivent dans une longue lignée de projets politiques ou de réflexions liées à la pratique de la profession. Les conséquences de ces injonctions aux changements sont en générales d'ordre organisationnel ou économique. Parfois, des ambitions de professionnalisation de la formation ou un souci de qualité de l'enseignement pointent en filigrane.

Néanmoins, que les conséquences espérées soient quantitatives ou qualitatives, rien ne garantit que ces projets trouvent une traduction positive au cœur même de la formation et des enseignements.

Dates	Nature de l'évènement	Objectifs
1985	Directive du Conseil de l'Europe visant la reconnaissance mutuelle des diplômes	Définition des domaines d'enseignements et de contenus communs
1986	Arrêté Royal imposant un nombre minimum d'étudiants pour être organisé	Regroupement d'Institutions
1996	Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles	Rationalisation et définition des compétences entre enseignement supérieur et universitaire
1998-2002	Accords de Bologne sur l'Enseignement Supérieur en Europe	Passage au système ECTS Instauration des fiches de contenus de cours
2009	Intégration des ISA au sein des Universités	Fusion intégration de 2 anciens Instituts pour former la Faculté
2013	Décret définissant le paysage de l'Enseignement Supérieur et de l'organisation académique des études en Fédération Wallonie-Bruxelles	Quadrimestrialisation Disparition des années d'études au profit de cycles Modification de l'échelle d'évaluation générale

Figure 1: Dates-clés des modifications structurelles de l'enseignement supérieur

Afin de mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre lors de ces périodes, nous allons nous pencher sur quelques contraintes à l'origine des diverses transformations. Nous allons proposer une catégorisation de ces contraintes afin de dégager a posteriori les impacts qu'elles ont provoqués ou non.

Pour ce faire, nous prendrons appui sur la méthodologie du changement (David Autissier & Moutot, 2003) ainsi que les modèles sociocognitifs ou interactionnistes de la motivation telle que la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque.

Nous illustrerons cette analyse par l'examen du cas de la Faculté d'Architecture de l'Université de Liège. Il s'agit de comprendre a posteriori la dynamique du changement qui s'y est mise en place ces dernières années Est-il possible d'identifier les facilitateurs et/ou les freins qui se sont développés ? L'ensemble du propos sera soutenu par des exemples concrets d'innovations pédagogiques, micro ou macro, qui ont vu le jour ou qui se mettront en place dans les années à venir.

II. ANALYSE DES LEVIERS DE L'INNOVATION

Dans le cadre du présent article, nous n'aborderons que les champs d'action possibles des enseignants en tant qu'individu ou groupe d'individus. Nous nous attarderons aux éléments sur lesquels ils disposent de prise pour être des acteurs du changement. Il s'agit de témoigner ici des innovations pédagogiques qui ont vu le jour depuis l'intégration de l'enseignement de l'architecture à l'Université de Liège.

II.1 Les facteurs du changement

Au cours de cette section, nous allons nous préoccuper de mieux cerner les facteurs et les acteurs des changements synonymes d'innovations pédagogiques. Pour ce faire, il nous faudra tout d'abord distinguer les différents facteurs susceptibles d'entraîner ces mutations des enseignements. Ensuite, nous positionnerons l'enseignant en tant qu'individu au cœur du dispositif. Il s'agira de

discerner ses champs potentiels d'actions. Enfin, nous tenterons de comprendre les leviers psychologiques de l'engagement dans l'action et les processus d'innovations pour l'individu enseignant. Le cadre de ces éléments d'analyses ne se veut en rien exhaustif ou complet. Il a pour ambition de donner a posteriori une grille de relecture des innovations apportées au cours des dernières années.

Nous n'avons évoqué jusqu'ici que des stimuli d'ordre politique, administratif, économique, professionnel. Pour faciliter la lecture, nous avons choisi de regrouper sous le terme « facteurs externes de changement » l'ensemble de ces éléments. En effet, il s'agit bien de contraintes indépendantes de la volonté des institutions, des enseignants et même des étudiants. Par ailleurs, elles influent ou non, de façon constructive ou non, sur l'enseignement de l'architecture en Belgique et plus particulièrement à Liège. D'un premier abord, elles sont très souvent perçues comme des mesures coercitives bridant la liberté académique. Ces facteurs externes de changement pourraient-ils se transformer de contraintes mal vécues en leviers de créativité pour une régulation des enseignements ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons choisi de faire ici un parallèle entre les schémas motivationnels du comportement étudiant et les mécanismes de motivations à la régulation chez les enseignants.

La théorie de l'autodétermination (TAD) (Vallerand & Thill, 1993) peut nous donner une grille de lecture intéressante du phénomène d'inertie au changement parfois perçue auprès des enseignants. Pour rappel, pour tendre vers l'autodétermination, la perception de l'évènement perçu comme une contrainte doit évoluer vers une compréhension, une appropriation, voir une adhésion des raisons et des objectifs des changements proposés par l'« extérieur ». Selon cette théorie, la satisfaction de trois besoins psychologiques est nécessaire à l'élévation du degré de motivation intrinsèque vers une autodétermination synonyme de mobilisation, d'engagement et de persévérance. Premièrement, le sentiment d'autonomie répond au besoin de liberté d'entreprendre des actions en accord avec ses propres valeurs. Deuxièmement, la perception de la capacité à remplir des tâches rencontrées nourrit la sensation de compétence. Troisièmement, développer une appartenance à un groupe et entretenir des relations enrichissantes participe à l'idée que nous avons de l'affiliation sociale.

Considérons à présent deux échelles de changements. À l'échelle macro, celle de la formation, parmi les trois besoins à remplir, les difficultés peuvent être nombreuses : l'impression de perdre toute indépendance, un sentiment d'impuissance face à une mécanique qui nous dépasse, l'inadéquation possible entre les valeurs de l'enseignant et celle de la société en tout ou en partie.

À l'échelle micro, celle du cours, les besoins sont plus faciles à rencontrer lorsque le travail s'organise autour de plus petites entités : liberté acceptable, potentialités pressenties comme réelles d'action sur le concret, association à un sous-groupe de travail s'accordant pour un temps sur des valeurs. À cette échelle, les facteurs de changements sont dépendants de la volonté de l'enseignant. À de rares exceptions près, ce sont donc des « facteurs internes » qui amènent l'individu à réguler ses enseignements, à innover en matière de pédagogie. Cependant, même à

ce niveau d'action, les facteurs externes peuvent entraîner des remaniements. Le terme externe comprend alors de nombreux échelons intermédiaires : le domaine d'enseignement, la faculté, l'université, le régional, le national, l'Europe...

De l'infiniment petit où l'initiative semble possible à l'infiniment grand où tout paraît contraint, n'existe-t-il pas un terrain de réconciliation, de communication, de compréhension qui élargirait le rayon d'action positif de l'individu enseignant (voir figure 3).

II.2 Origine et mise en œuvre des innovations

Dans la présente section, nous allons illustrer le propos par un certain nombre d'innovations micro ou macro qui se sont développées depuis quelques années au sein de la Faculté. D'une part, nous repositionnerons ces processus au regard de l'accélération temporelle du nombre de facteurs externes auxquels les enseignants ont été soumis. D'autre part, nous enrichirons le propos par des exemples d'innovations survenues à l'initiative des enseignants. Ensuite, nous tenterons de déterminer si les deux processus trouvent des points de convergences.

Le tableau chronologique suivant a été construit pour mettre en évidence les processus de changement mis en place depuis l'intégration à l'Université. Jusqu'à cette époque, 2009-2010, on trouve peu de traces d'innovations pédagogiques à une autre échelle que celle de l'individu et de son cours. Cette obligation légale de fusion intégration a donc, malgré des formes résistantes, été un évènement décisif dans l'évolution des dispositifs pédagogiques. Dans un premier temps, ces obligations de remise en question ont été traitées que pour ce qu'elles paraissent être : des contraintes administratives, techniques et politiques... Mal perçues, mal comprises engendrant peurs et a priori, les objectifs ont été rencontrés du bout des lèvres par nombre d'enseignants et se sont soldées par des réponses a minima. Ces réponses administratives n'ont pas eu d'impact sur la qualité de l'enseignement. La rédaction des KLO (Keys Learning Outcomes) en est une preuve (2011), de même qu'un plan d'études résultant négocié au cas par cas (2010).

Dans la foulée, deux phénomènes ont participé progressivement à l'émergence des questions de fond. D'une part, le temps a permis aux enseignants de s'approprier naturellement leur nouveau cadre de travail. Ce processus encore inachevé s'est heurté à d'énormes résistances individuelles et collectives. Ces résistances ne se sont d'ailleurs pas encore toutes résorbées (2010 – 2014).

D'autre part, une cellule de réflexion pédagogique s'est formée. Ce groupe de volontaires a appris à s'approprier les concepts pédagogiques et à mieux se connaître tout au long des nombreuses réunions. Décharge d'une pression affective liée à leurs cours, soucieux de la qualité de leur enseignement, mais aussi de la formation, ils ont pu mettre à plat des sujets de fond, dont celui de la rédaction d'un projet pédagogique commun. À partir de ce moment, ce sont bien les facteurs positifs internes qui ont pris momentanément le pas sur les contraintes négatives extérieures. Le travail sur le référentiel de compétences a été très chronophage et long. Le

groupe a mis en place une stratégie de consultation interne à la Faculté de plus en plus large jusqu'à la concertation générale individuelle. Deux années ont été nécessaires avant validation du référentiel par le Conseil de Faculté, dont 6 mois dédiés à la communication sous toutes ses formes (débat de groupe, tête à tête individuels...). Cette validation n'a cependant pas été une appropriation ni une reconnaissance immédiate par l'ensemble du corps enseignant. Le résultat du travail semblait encore éloigné des préoccupations quotidiennes de certains enseignants. Leur perception demeurait celle d'une contrainte externe.

À ce stade, il est bon de noter que le positionnement de la frontière entre ce qui est interne ou externe peut connaître de fortes variations d'un enseignant à l'autre. Le positionnement de cette limite est lié au niveau de satisfaction des trois besoins psychologique et au degré d'autodétermination. Les 6 mois de communication autour du référentiel, la création des pauses pédagogiques, ont contribué à l'élargissement de cette frontière chez un certain nombre d'enseignants.

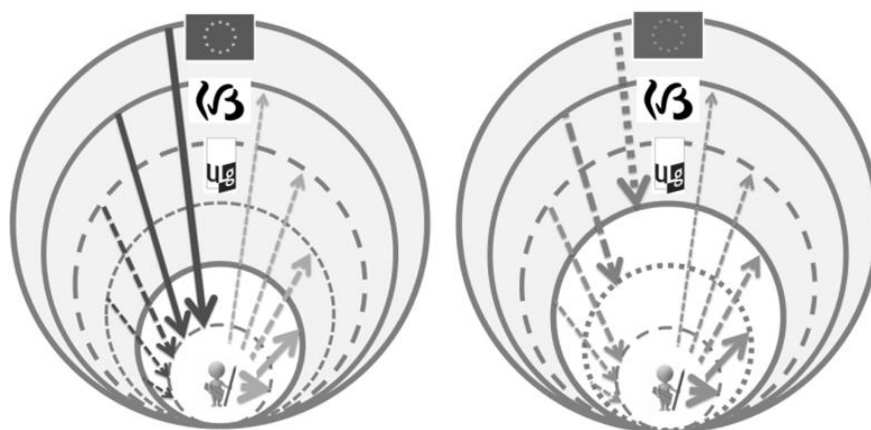


Figure 2: Modification de la perception des facteurs de changement. De gauche à droite, dans ces deux figures, les cercles représentent les sphères d'influence qui entourent l'enseignant, centre de tout dispositif pédagogique; la nature des traits figure le degré de porosité entre les différentes sphères. Les flèches symbolisent les contraintes externes ou internes; la nature des traits donne des indications sur le degré des contraintes.

D'autres réflexions ont pu dès lors voir le jour et plus exclusivement dans le cadre du groupe informel de réflexion. Début 2014, le groupe a par ailleurs acquis une reconnaissance facultaire sous le nom des CERDA (Cellule de Recherche en Didactique de l'Architecture).

Un premier exemple est celui de l'organisation de pauses pédagogiques. Initiées par le CERDA avec l'appui de l'IFRES. Elles ont permis la rencontre et le débat entre les enseignants concernés qui ne se connaissaient que mal. Au terme de

la troisième pause organisée, plusieurs innovations ont vu le jour. Cela se traduit concrètement par des liens intercoures concernant les contenus, des échanges d'enseignement ou du travail en parallèle, des productions communes pour les évaluations.

Le travail d'harmonisation des engagements pédagogiques en est un deuxième exemple. Les engagements pédagogiques sont maintenant rédigés sur plusieurs niveaux d'articulation du cours à la formation dans un objectif d'approche-programme : articulation des visées des domaines d'enseignement au référentiel, positionnement du cours dans la sphère du domaine, définition plus claire des attendus. Ces diverses articulations rendues explicites contribuent aux discussions à différents niveaux des enseignants et à modifier la position des personnes. Ce travail amène des résolutions micro comme celui de la refonte partielle du stage de Master s'appuyant à présent notamment sur l'observation et sur la rédaction du rapport de stage. Néanmoins, cette avancée n'aboutit pas directement à des modifications en profondeur des systèmes. Elle permet par contre d'obtenir une vision, enfin claire des méthodes, contenus, dispositifs et évaluations de l'ensemble du cursus offrant ainsi la matière nécessaire à l'actuelle phase de travail du CERDA sur la cohérence générale du programme.

Le troisième et dernier exemple de changement est celui engendré par une contrainte externe : la mise en place du « décret paysage » grâce au travail effectué en amont (référentiel, engagements pédagogiques...). Son absorption s'est faite dans une moindre douleur. En effet, les travaux effectués des initiatives internes ont en quelque sorte devancé cette contrainte externe sur les questions du référentiel, de niveau de développement des compétences, de l'identification des prés et co-requis...

Tous les éléments sont étroitement entremêlés dans leur chronologie, sur le fond et sur la forme. Ils sont mis à plat a posteriori en guise de bilan. Nous allons profiter de ce bilan pour comprendre les éléments déclencheurs et les freins rencontrés. L'objectif est de dégager une conduite du changement plus consciente.

FACTEURS EXTERNES					
Nature de l'évènement		Créations organes participatifs	Nbre d'enseignants concernés + externes	Travaux	Applications
2009	Intégration à l'ULg	Commission enseignement	12 représentants les différents domaines	Essentiellement administratifs	
		Unité d'enseignements	Tous	Nouveau plan d'études	Compromis sur un programme des cours
2011	Cadre des certifications européennes		2	Rédaction des KLO	Aucune
FACTEURS INTERNES					
Sept. 2011		Cellule de réflexion pédagogique	10 représentants +10 en lecture + pédagogues ext.	Réflexions sur un référentiel de compétences	
Mai 2013		RIPED'APP (Réseau International en pédagogie et Didactique de l'Architecture)	30 représentants, 10 Ecoles		
Juin 2013		CERDA + Commission enseignement + Unités d'enseignement	Tous	Validation du référentiel par la Conseil de faculté	
Oct. 2013		Cellule de réflexion pédagogique	+/- 20 par session + pédagogues ext.	Pauses pédagogiques (2/an)	Echanges de pratiques entre enseignants Connaissances des autres contenus Création de véritables liens inter-cours
Nov. 2013	Décret « paysage »	CERDA, Cellule de Recherche en Didactique de l'Architecture	10 représentants les différents domaines	Définition pré/co-requis	Modification du plan d'études
Juin 2014		CERDA + Commission enseignement + Domaines d'enseignement	Tous	Engagements pédagogiques	Harmonisation des engagements pédagogiques

Figure 3: Innovations selon les facteurs externes ou internes depuis 2000

III. VERS UNE METHODOLOGIE DU CHANGEMENT

III.1 Le changement : des concepts-clés

Pour rédiger cette section, plusieurs auteurs nous ont fourni des références pertinentes. Il s'agit notamment de Lewin (Lewin, 1946), Autissier, Bensebaa, & Moutot, Collerette, Delisle, & Perron. Si le changement est synonyme de passage d'un état d'équilibre par un état de déséquilibre pour revenir à une forme stabilité, alors nous pouvons qualifier d'années de changements les années qui viennent de s'écouler depuis l'entrée à l'université. Toutes les mutations d'état se sont réalisées sans accompagnement, sans planning ni projet préalablement construit. Nous allons, à présent, nous appuyer sur les méthodes de conduite du changement décrites par ces auteurs pour déterminer quelles ont été les forces et les faiblesses des processus déjà décrits. L'objectif est de comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre et de se doter d'outils plus performants pour les projets futurs.

Avant d'entamer un processus de changement, au moins deux questions devaient être posées (D. Autissier, Vandangeon, & Vas, 2010):

1. De quel type de changement s'agit-il ?
2. Comment pourrait-on définir la nature du changement ?

Sur bases des réponses à ces questions, il est possible de déterminer le type d'approche la plus adéquate pour remplir les objectifs fixés. Il est alors également possible de choisir le type de conduite souhaité et de constituer dans la foulée une équipe d'agents moteurs du changement. Ce cadrage des forces en présence permet de se poser la question de l'utilité du recours à des ressources externes. Quels que soient les choix opérés en terme d'approche ou de type de conduite, trois outils ou leviers sont mis en exergue par les auteurs ; participation, communication, formation. Par ailleurs, toutes les analyses font état de résistances naturelles au changement. Ces résistances peuvent être liées à la personnalité même de l'enseignant, ou au système social ou encore au mode d'introduction du changement. Ces éléments-clés du changement corroborent la théorie de l'autodétermination déjà énoncée quant aux leviers de l'engagement des enseignants. Cette théorie énonce que l'engagement des individus, leur prise d'initiative et leur persévérance sont les conséquences de trois besoins psychologiques qui doivent être nourris : appartenance à un groupe et ses valeurs, sentiment de compétence, recherche de liberté de pensée et d'action (Collerette, Delisle, & Perron, 1997)

Nous comprenons bien ici que les trois outils cités comme leviers du changement visent à combler ces trois besoins psychologiques.

1. Participation et recherche d'appartenance ;
2. Formation et sentiment de compétence ;
3. Communication et libre arbitre.

III.2 Analyse des innovations

Commençons par déterminer les types de changement auxquels la faculté a eu affaire. En ce qui concerne, la première phase de travail du groupe de réflexion, le qualitatif « organisé » est adéquat. En effet, les acteurs se sont vus proposer des thématiques de réflexion, un objectif (la rédaction d'un référentiel). Les ressources, les modalités, le contenu ont été à l'appréciation des acteurs. Lors de la deuxième phase, celle du travail du CERDA, les changements engendrés peuvent être qualifiés de « continus ». Les enseignants ont pris conscience du potentiel du travail effectué par le groupe pour faire « bouger les choses ». Dans le cadre de l'application du décret « paysage », le changement est d'abord « dirigé ». Il est imposé par une autorité supérieure qui privilégie la rapidité au compromis. Lorsque les contraintes du décret ont pu être intégrées aux travaux du CERDA, elles ont alors pris une autre dimension.

Continuons notre questionnement par la caractérisation de la nature du changement (D. Autissier et al., 2010). Selon la typologie de Giroux (1991) citée par Autissier et Matot, trois dimensions définissent la nature du changement. Les mutations engendrées par les travaux du groupe de réflexion sont globales, majeures et lentes. Les modifications initiées par le décret « paysage » sont partielles, mineures et rapides. Ce sont les travaux préalables à l'application du décret qui sont à l'origine de changements permanents et négociés. Sans ces travaux, les injonctions du décret n'auraient trouvé que des réponses administratives.

Examinons ensuite les types d'approches utilisées (Collerette et al., 1997). Par faute de temps, le décret a conduit au sentiment d'une approche coercitive. L'esprit d'urgence lié à sa mise en place a participé à déformer de manière négative ses objectifs. Lorsque le CERDA dispose de temps pour travailler, son approche est de type normative-rééducative. Elle privilégie dans une large mesure l'engagement personnel. Cette approche nécessite la compréhension et l'appropriation de valeurs communes au groupe et synonymes de changement en profondeur des attitudes. Elle participe aussi à modifier la nature de la motivation des enseignants.

Observons à présent quels ont été les agents du changement au travers du type de conduite engagée et de la nature des ressources humaines utilisées (David Autissier & Moutot, 2003). Si la mise en place urgente du décret s'est organisée selon une conduite de type gestion de projet, les travaux du CERDA ont évolué vers une conduite psychosociologique. D'un côté une gestion administrative peut vite prendre le dessus, de l'autre, une approche plus comportementale s'est développée sur base de travaux de groupes. La majorité des ressources sont internes à l'exception du regard ponctuel d'experts pédagogues externes. Ce support extérieur a néanmoins été crucial pour lever certaines réticences internes.

Terminons notre analyse par l'examen des outils essentiels au changement : participation, formation et communication. Nous ne ferons plus de différences entre les deux origines des changements tant leurs implications sont étroitement liées. Lors des quatre années de travaux, le modèle participatif a mis plus d'un an et demi pour voir le jour et quitter la cellule de réflexion pour s'étendre au corps enseignant.

Les phases de communication ont-elles été cycliques lors des conseils de faculté ou autres réunions de domaines ? La communication la plus efficace a été celle du tête-à-tête individuel, mais elle nécessite beaucoup de temps et d'énergie. Elle s'est mise en place au terme de la deuxième année. D'un point de vue de la formation, rien n'a été construit pour contribuer à améliorer de la compréhension et de l'intégration des changements. Seuls les membres de la cellule de travail ont été formés « sur le tas ».

Nous avons ainsi passé en revue les travaux de ces quatre dernières années à travers du prisme des concepts-clés d'une démarche de changement.

IV. DISCUSSION

Au terme de cette analyse, et prenant appui sur les différents auteurs [Autissier, D., Vandangeon, I., & Vas, A. (2010) ; Autissier, D., & Moutot, J-M. (2003) ; Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997)], nous souhaitons dessiner une synthèse des différents leviers du changement sur lesquels les enseignants devons s'appuyer qu'ils soient à l'origine d'une innovation pédagogique individuelle ou qu'ils soient partie prenante de réformes collectives.

Si nous nous plaçons du point de vue de l'accompagnement au changement, il nous faudra mettre l'accent sur les objectifs, l'anticipation, le temps et le réalisme.

1. Dessiner des contours, même un peu flous, des objectifs. Dans la continuité de ce qui vient d'être dit, pourquoi, par exemple, ne pas commencer par une négociation des objectifs et du temps dévolu à ce travail ?
2. Toujours avoir un coup d'avance. Cette recommandation vaut essentiellement pour les agents non actifs du changement. Le travail d'anticipation, de préparation en amont de toute action est primordial. Il permet d'anticiper et de couper court aux situations d'urgence imposées parfois par l'extérieur ?
3. Ne pas négliger l'importance de la maîtrise du facteur temps. Dans le cas de réflexions majeures sur nos formations, il est important tout en laissant la place à la communication, à la formation, à la participation, de ne pas laisser le processus s'enliser. En effet, des débats trop longs sont souvent synonymes, in fine, de lassitude et de non-engagement.
4. Estimer les ressources humaines et financières. En ce qui concerne les ressources humaines, des équipes mixtes composées d'acteurs internes et d'agents externes sont pertinentes. Cette mixité assure la connaissance de la culture interne, tout en apportant le regard extérieur salutaire à une nécessaire prise de recul. Quant aux aspects financiers, s'il est parfois difficile de chiffrer les besoins de la conduite et son application, il ne faut en aucun cas négliger cet aspect, car combien d'innovations sont restées utopies.

Si nous nous plaçons du point de vue du vécu lié au changement, il nous faudra mettre l'accent sur la triade participation-formation-communication.

1. Même l'accent mis très tôt sur la communication et la participation. Seul gage d'une transformation en profondeur et durable, les aspects que nous avons parfois perçus comme une perte de temps sont en réalité les garants d'une adhésion du plus grand nombre au projet.
2. Trouver le juste milieu entre changement auto suggéré au sein de la base et injonction externe. En effet, compte tenu des résistances au changement légitimes ou exagérées, il est parfois difficile de savoir jusqu'où doivent aller la participation et la communication.
3. Ne pas omettre la formation des enseignants. Il faut comprendre cette formation comme un apprentissage tout au long de la vie d'expert de l'enseignement. Si les enseignants comprennent l'importance de maintenir à jour leurs connaissances disciplinaires, pourquoi n'adhèrent-ils pas à un support externe en ce qui concerne leurs enseignements ?

Les démarches et la conduite des changements sont des processus extrêmement complexes à prévoir, à gérer, à mettre en application. Une bonne connaissance des concepts-clés y affairant peuvent révéler un support de première ligne pour les meneurs de l'action.

V. REFERENCES

- Autissier, D., Vandangeon, I., & Vas, A. (2010). *Conduite du changement : concepts-clés: 50 ans de pratiques issues des travaux de 25 grands auteurs*: Dunod.
- Autissier, D., & Moutot, J-M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement : comment passer du discours à l'action*. Paris: Dunod.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le Changement Organisationnel: Théorie et Pratique*: Presses de l'Université du Québec.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Lewin, K. (1946). *Frontiers in Group Dynamics*: Bobbs-Merrill, College Division.
- Vallerand, Robert J., & Thill, Edgar. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études vivantes.