

Coopérer (et aligner les astres) pour réformer un programme d'enseignement

Patrick Pelletier
Université TÉLUQ
5800 rue St-Denis, Montréal
patrick.pelletier@teluq.ca

Alain Dupuis
Université TÉLUQ

Jean-Pierre Béchard
HEC Montréal

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RESUME

Cette communication traite de coopération en contexte de réforme d'un programme d'enseignement supérieur centré sur l'apprentissage. Il est soutenu qu'une telle entreprise de conception et d'implantation du changement ne peut être porteuse sur le plan pédagogique et curriculaire sans présence d'un projet collectif qui, progressivement légitimé et réalisé dans et par l'action, répond aux intérêts individuels et disciplinaires des professeur(e)s. Quel management privilégier pour assurer la coopération dans une réforme de programme? Cette communication apporte quelques éléments de réponse à cette question.

MOTS-CLES

Réforme, Coopération, Innovation, Rationalité, École de gestion

1. Introduction

Cette communication traite du management de la coopération en contexte de réforme d'un programme d'enseignement supérieur. Le programme à l'étude est le baccalauréat¹ en administration de l'École des sciences de l'administration (ESA) de l'Université TÉLUQ, l'université à distance du réseau de l'Université du Québec (UQ). Offert depuis 1996, il conduit au grade de bachelier en administration des affaires (B. A. A.). Il est composé à l'origine de deux cheminements, général et général bilingue (avec l'Université d'Athabasca en Alberta, Canada), et d'une spécialisation en Gestion des Ressources Humaines (GRH). Seul le cheminement général sera ici considéré.

¹ Programme de 1^{er} cycle universitaire composé de 30 cours de 3 crédits.

Les analyses classiques sur les réformes pédagogiques en enseignement supérieur reposent le plus souvent sur le déroulement linéaire des phases de conception, d’implantation et d’évaluation. Notre point de vue est tout autre car nous portons une attention particulière aux processus de légitimation et de réalisation d’une réforme dans le cadre des spécificités des établissements d’enseignement supérieur, organisations qualifiées de complexes puisque jugées difficiles à changer en raison de leurs objectifs multiples, leurs sources de pouvoir et de décision diffuses, leurs processus de travail peu standardisés et leurs finalités influencées par le contexte sociopolitique et l’action de groupes professionnels politisés (Denis et al., 2001). Nous illustrons la complexité du processus de réforme à l’aide du cadre conceptuel de l’anarchie organisée (March, 1978) revisité dans une perspective rhétorique et institutionnaliste (Suddaby et Greenwood, 2005). Ce cadre est l’un des plus utilisés en management pour aborder sur le plan intra-institutionnel la complexité des processus de coopération dans les universités. Il est entendu que la coopération, qu’elle soit spontanée ou organisée, formelle ou informelle, relève de l’action conjointe pour répondre à un but commun.

2. Contexte de la réforme

Initiée en janvier 2014 et complétée en août 2018, la réforme à l’étude repose sur la coopération de différentes instances décisionnelles et consultatives (tableau 1).

Tableau 1
Rôles des instances décisionnelles et consultatives

Instances	Rôles
Assemblée des professeur(e)s de l’ESA	Décide des règles académiques et administratives nécessaires au bon fonctionnement du département.
Association des étudiantes et étudiants (AETELUQ)	Défend les intérêts des étudiants
Comités de programme (CP) : <ul style="list-style-type: none"> • Administration • Gestion des Ressources Humaines • Organisation Santé • Comptabilité et finance • Communication 	Assurent la qualité des programmes et l’atteinte de leurs objectifs
Commission des études (CE)	Exerce les responsabilités relatives à l’application des règlements concernant l’enseignement et la recherche ;
Service des communications et des affaires publiques (SCAP)	Veille au rayonnement et à l’attraction de nouveaux étudiants
Service de technopédagogie (STP)	Assure le développement techno-pédagogique des cours

L’ESA réunit 38 professeurs (réguliers et sous contrat) répartis sur deux sites (Montréal et Québec). La conception de leurs cours, offerts en mode asynchrone et constitutifs de 47 programmes d’enseignement, se fait en coopération avec des conseillers techno-

pédagogiques, des spécialistes en production de médias numérisés et des réviseurs linguistiques. L'encadrement et l'évaluation des étudiants à distance est assumé par des tuteurs et des professeurs sous contrat dont la tâche est centrée essentiellement sur le suivi et l'évaluation des apprentissages et la conception de cours.

Les faits de la réforme ont été reconstitués en consultant des rapports, notes de réunion et courriels. Le premier auteur de cette communication est le responsable du programme à l'étude et l'un des auteurs du rapport d'évaluation menant à sa réforme. Il est également responsable d'un comité de réflexion sur le positionnement stratégique de l'ESA. Principal porteur de la réforme, il a développé trois cours pour ce projet : 1 cours synthèse basé sur le portfolio numérique et 2 cours de transfert d'apprentissage en entreprise. Le second auteur, directeur de l'ESA d'abord puis ensuite du CP Administration, a participé à toutes les étapes de l'évaluation du programme et sa réforme. Alors que ces auteurs rendent compte de ce projet, le troisième auteur agit comme témoin critique. Ses travaux, une synthèse interprétative critique des recherches sur la pensée curriculaire en gestion, ont influencé la réforme.

3. Légitimer la réforme

Deux stratégies de coopération ont contribué à la légitimation de la réforme: évaluer le programme et positionner stratégiquement l'ESA.

3.1 Évaluer le programme

En vertu de la politique d'évaluation des programmes de l'Université TÉLUQ qui prévoit que tout programme doit être soumis à une évaluation périodique au moins à tous les dix ans, le SE a confié le 2 octobre 2013 à l'ESA le mandat d'autoévaluation du programme. L'exercice consiste à vérifier sa vitalité et sa pertinence sociale, scientifique, institutionnelle et interuniversitaire. Le 2^{ème} auteur, alors le directeur de l'ESA, a sollicité le responsable du programme, le 1^{er} auteur, pour qu'ils constituent un comité d'autoévaluation. Sa composition a été approuvée le 26 février 2014 à l'ESA. Il était constitué de ces deux auteurs, coprésident et rédacteur du rapport, deux étudiants désignés par l'AETELUQ, un tuteur, une coordonnatrice à l'encadrement, une conseillère techno-pédagogique et un professeur responsable de cours dans le programme. Les deux auteurs ont mené l'autoévaluation du début à la fin, construisant la représentation de la réalité puis les « solutions » aux « problèmes » qu'ils ont eux-mêmes mis de l'avant, tout en ouvrant une porte à une influence par les différents groupes professionnels.

Sous forme d'un sondage en ligne² effectué en juin 2014, la consultation s'est intéressée aux étudiants actifs dans la dernière année du programme et ayant cumulé au moins 3 crédits. Ont été également sondés les diplômés depuis 2012. Le rapport final a été déposé en mai 2016. Soulignons que le taux de réponse (tableau 2) est similaire à celui obtenu dans d'autres autoévaluations à l'UQ, que le taux des tuteurs n'est pas négligeable et celui des professeurs très bas.

Tableau 2
Taux de réponse au sondage

Étudiants	44% (282/646)
Diplômés	34% (48/141)
Professeurs	10% (2/20)
Tuteurs	26% (28/109)

Les résultats montrent que le programme joue un rôle important dans la société québécoise. Les répondants sont largement satisfaits de ses contenus et de son mode d'enseignement, la grande majorité d'entre eux étant en situation d'étude non traditionnelle : parents travailleurs effectuant un retour aux études à temps partiel pour concilier famille, travail et études. La moyenne d'âge est autour de 30 ans. 90% ont un emploi rémunéré, 81% travaillent 26 heures ou plus par semaine. La proportion est autour de 4,8 étudiants à temps partiel (83%) pour chaque étudiant à temps plein. Le taux moyen de diplomation après 8 ans est de 20%. Pour les étudiants à temps partiel, il est de 18% et de 30% pour les temps complets. Considérons dans l'interprétation les étudiants toujours actifs (7,6% après 8 ans) et ceux ayant changé de programme (11%). Le tableau 3 présente les points forts et faibles du programme et les recommandations (R) pour le réformer, tels que présentés dans le rapport d'auto-évaluation.

Tableau 3
Synthèse de l'auto-évaluation du programme

Points forts	Points faibles
Vitalité	
Stabilité des inscriptions	Faible croissance des inscriptions Faible persévérance Faible diplomation
R Favoriser la persévérance et la réussite des étudiants Faciliter la première année d'étude où l'on retrouve le plus grand nombre d'abandon	
Pertinence sociale	
Flexibilité Conciliation travail-famille-études	Reconnaissance partielle de la formation à distance et du diplôme par les employeurs

² Constitué de 47 questions fermées pour les étudiants et les diplômés et 32 questions pour les professeurs et tuteurs. Des commentaires formulés par les étudiants complètent la liste des données.

	Peu d'ententes conclues avec des employeurs et des ordres professionnels Faible présence dans la francophonie
R Mettre l'accent sur l'avantage distinctif de l'expertise pédagogique de l'ESA au Québec et dans la francophonie	
Pertinence scientifique	
Fréquence de révision des cours Qualité des cours	
Pertinence	
	Absence de programmes de 2 ^e cycle en administration générale
R Concevoir des programmes porteurs assurant la continuité du programme au deuxième cycle	
Pertinence interuniversitaire	
Seul programme de B.A.A en administration à distance au Québec Offre à distance avantageuse pour beaucoup d'étudiants	Déficit symbolique en contexte de concurrence des écoles de gestion développant l'enseignement à distance et hybride.
R Accentuer les efforts promotionnels : l'Université TÉLUQ est le seul établissement à proposer un baccalauréat en administration entièrement à distance au Québec	
Qualité	
Matériel pédagogique Méthodes pédagogiques Utilisation des TI Atteinte des objectifs d'apprentissage	Professionnalisation des contenus Faible valorisation de l'innovation pédagogique Encadrement de certains tuteurs Très faible utilisation des ressources bibliothécaires
R Mettre en place des activités d'apprentissage réalistes et concrètes axées sur le transfert des apprentissages et le développement des compétences dans des situations authentiques	
Structure	
Conditions d'admissions et définition des préalables	Absence de spécialisations (sauf GRH) Absence de stage Disparité dans la charge de travail entre les cours
R S'assurer du bon fonctionnement de la mécanique entourant la maîtrise des mathématiques Prendre les moyens pour que les étudiants revenant aux études après un long arrêt ou sans diplôme collégial puissent réussir Offrir différentes spécialisations pour lesquels il y a déjà une banque de cours et distinctes des autres écoles de gestion Diversifier les méthodes d'évaluation Créer les conditions favorables à la préparation des examens et à la rétroaction. Tirer avantage des TI pour expliquer des contenus, favoriser de meilleurs échanges avec les étudiants et offrir des rétroactions plus continues Évaluer le potentiel pédagogique du stage et la possibilité de le rendre optionnel	

Afin de faciliter leur mise en œuvre, les recommandations ont été synthétisées et regroupées sous cinq objectifs d'égale importance par les auteurs du rapport.

- Améliorer la persévérance et la réussite aux études
- Mieux répondre aux besoins du marché du travail par l'offre de spécialisations

- Privilégier l'innovation pédagogique afin de favoriser l'apprentissage d'une vision plus intégrée des organisations et de la pratique de la gestion
- Assurer la continuité du programme avec les programmes de 1^{er} et de 2^{ème} cycle
- Accroître la légitimité du programme au Québec et dans la francophonie

En vertu des règlements de l'UQ, le rapport a été présenté à différentes instances (CP Administration, ESA et CE) et soumis à deux évaluateurs externes ayant remis leurs rapports en décembre 2017. Il a fait l'objet d'un accueil très favorable.

3.2 Se positionner

Précisons que, depuis sa création en 1972, le parcours de l'Université TÉLUQ est marqué de remises en question sur sa place et son rôle et que l'automne 2015 a consacré en quelque sorte ce mal-être, des menaces de fermeture de la part du Gouvernement du Québec ayant à nouveau assombri les projets de développement de l'établissement. L'intention ne s'est pas concrétisée mais le contexte en résultant a pu justifier la conduite d'une réflexion sur le positionnement stratégique de l'ESA à l'initiative du 1^{er} auteur, qui a placé la spécificité de l'expertise pédagogique et curriculaire de l'ESA au cœur de l'exercice.

Selon l'argumentaire du 1^{er} auteur, doter l'ESA d'une identité distinctive représentait une nécessité dans la mesure où elle se fondait exclusivement sur un mode d'enseignement de moins en moins exclusif dans un contexte de plus en plus concurrentiel. 19 des 27 professeurs réguliers³ ont participé en septembre 2015 à un « brainstorming » organisé par le comité de réflexion piloté par ce même auteur. Deux questions ont orienté une première discussion de deux heures en quatre petits groupes: Que voulons-nous représenter pour la population et nos étudiants? Comment renforcer la crédibilité de notre offre de formation? Cela a permis d'intégrer différentes perspectives dans la compréhension des transformations des écoles de gestion. Entre pragmatisme et idéalisme, différentes tensions idéologiques se sont révélées (voir tableau 4).

Tableau 4
Tensions idéologiques dans la réflexion stratégique

Curriculaire	Pédagogique	Institutionnel
Contenus Formation / Éducation Disciplinarité / Interdisciplinarité Technique / Théorie Spécialisation / Humanités Habiletés / Compétences	Méthodes Innovation / Tradition Environnement d'apprentissage Standardisation / Personnalisation	Métier Recherche / Enseignement Rayonnement Local / International Partenariat Local / International

³ Les professeurs sous contrat n'étaient pas encore à l'embauche de l'Université TÉLUQ en 2015.

Profitabilité / Citoyenneté		
-----------------------------	--	--

Bien que l'identification de certains professeurs à leur carrière de chercheur plutôt qu'à l'enseignement s'est avérée une contrainte dans la conduite de l'exercice, la grande majorité des professeurs s'est investie dans la réflexion. Quatre groupes de travail constitués chacun de 4 professeurs volontaires ont été ensuite mis sur pied. Chaque groupe a défini sa méthodologie en fonction d'un objectif. Leurs recommandations (tableau 5) ont été présentées lors de 3 assemblées départementales (mars-mai 2016).

Tableau 5
Les groupes de travail

Groupes	Objectifs	R
Valeurs éducatives	Définir la philosophie qui orientera le développement stratégique	Adopter l'humanisme comme : <ul style="list-style-type: none"> ○ Valeur pour favoriser l'accessibilité aux études ○ Curriculum pour répondre aux critiques portées aux écoles de gestion ○ Stratégie pour se positionner comme école humaniste ○ Pratique pour améliorer la persévérance et la réussite des étudiants
Idéologie de l'apprenant	Identifier les stratégies de personnalisation des cours	Tester une pluralité de modes d'enseignement Développer de nouveaux outils pédagogiques Personnaliser l'accompagnement des apprenants Favoriser l'amélioration continue des enseignements
Expertise académique	Connaitre les tendances curriculaires	Favoriser l'interdisciplinarité pour répondre aux enjeux de l'économie de la connaissance Privilégier la culture générale, l'esprit critique et l'apprentissage de la langue anglaise
Efficience sociale	Évaluer le potentiel de rayonnement international	Renforcer les partenariats avec les ordres professionnels Pérenniser les partenariats existants Miser sur des partenariats avec les écoles francophones Offrir aux écoles anglophones de développer un enseignement à distance en français

En juin 2016, une synthèse est produite par le comité de réflexion constitué de quatre professeurs et piloté par le 1^{er} auteur puis présentée à l'ESA et à la Direction générale par ce comité. En juin 2018, l'identité distinctive de l'ESA est définie suite à deux réunions sur le sujet : « Une institution accessible, innovante et ouverte sur le monde. Première école de gestion à distance de la francophonie, elle vise à former les décideurs de demain. L'inscription en continu, l'encadrement personnalisé des étudiants et l'offre d'environnements d'apprentissage autonomes constituent les 3 piliers de son modèle d'enseignement favorisant la conciliation travail, famille et études ».

4. Réaliser la réforme

En s'appuyant sur les 5 objectifs (O) formulés dans le rapport d'auto-évaluation et sur les recommandations de la réflexion stratégique, le 1^{er} auteur a proposé 7 stratégies (S) à réaliser en coopération (C). Voir tableau 6.

Tableau 6
Les stratégies réalisées

O1 : AMÉLIORER LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE	
S1: Redéfinir la structure	Redéfinir l'ordre des cours du tronc commun en fonction de leurs exigences Réduire le nombre de cours du tronc commun Baliser le cheminement étudiant en 5 blocs: <ul style="list-style-type: none"> ○ Préparation : 4 cours non-contributoires au programme et offerts au besoin selon le profil de l'étudiant. Couvre les compétences de base : français écrit, mathématiques et stratégies d'études à distance. ○ Initiation: 15 cours obligatoires et un optionnel ○ Concentration : 2 cheminements et du Profil spécialiste ○ Exploration : cours autres qu'en administration. ○ Intégration : cours de transfert des apprentissages Adapter les cours pour les étudiants en situation d'handicap
C : ESA; CP Administration; SE; CE	
S2 : Améliorer l'encadrement	Offrir un encadrement personnalisé pour le choix des premiers cours de la spécialisation Offrir un meilleur encadrement des tuteurs
S3 : Améliorer les outils informatiques	Détecter les étudiants à risque d'abandon Faire l'envoi automatique de messages pour encourager l'étudiant dans son parcours
C : SE	
O2 : MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS DU MARCHÉ DU TRAVAIL	
S4 : Créer le Profil spécialiste	Créer 4 spécialisations traditionnelles <ul style="list-style-type: none"> ○ Management ○ Planification financière ○ Marketing ○ Comptabilité et Finance Créer 4 spécialisations originales <ul style="list-style-type: none"> ○ Développement local et économie sociale ○ Gestion des services de santé et des services sociaux ○ Entrepreneuriat ○ Communication organisationnelle
C : 4 CP	
O3 : PRIVILÉGIER L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE	
S5 : Intégrer des activités de transfert	Portfolio numérique / référentiel de compétences Simulation Cours <i>Intervention en organisation</i> (étudiants salariés) Cours <i>Observation en organisation</i> (non-salariés)
C : CP ; STP	
O4 : ASSURER LA CONTINUITÉ DU PROGRAMME	
S6 : Intégrer des passerelles entre programmes	Certificats existants Développer programmes de 2 ^{ème} cycle
C : 4CP	
O5 : ACCROITRE LA LÉGITIMITÉ DU PROGRAMME AU QUÉBEC ET DANS LA FRANCOPHONIE	

S7 : Assurer le rayonnement	Renégocier le partenariat avec Athabasca Promotion du programme sur les réseaux sociaux et internet Créer 2 vidéos promotionnelles : avantages du programme et ses spécialisations / innovations pédagogiques développées
C: SCAP; STP	

Ces stratégies ont été mises en œuvre, sauf la création de la spécialisation Communication organisationnelle. Alors que les professeurs de ce domaine d'enseignement réunis au sein du CP Communication ont collaboré à la conception de cette spécialisation (descriptif et définition de l'offre de cours), le directeur du département auquel elle est associée s'est opposé au projet, y voyant une intrusion de l'ESA dans le développement de la programmation de ce département.

5. Quel management pour la coopération? Notre point de vue

Pour légitimer et réaliser la réforme, les professeur(e)s interpellés par ce projet ont été appelés à en discuter. Il fallait les réunir, les convaincre de participer au projet en insérant celui-ci dans des logiques institutionnelles acceptées à l'aide d'arguments appropriés. Comme le soutiennent Pelletier et Huot (2017), il fallait promouvoir les retombées positives de l'innovation (un argument pragmatique) et sensibiliser aux problèmes du statu quo en enseignement. Pour ce faire, un portrait de la situation a été élaboré; les problèmes à résoudre ont été proposés; et un projet rassembleur autour d'une représentation imaginable de l'avenir à la fois faisable et communicable a été construit. Il fallait agir sur la culture (production de repères grâce à une rhétorique bien ancrée), créer une stratégie (définition de la contribution de chacun) et définir une structure (précision du cadre formel des conditions de coopération) (Weick, 1995).

La réforme s'inscrit dans les conditions faisant généralement qu'un programme en gestion est innovant au plan pédagogique. Il vise la réussite étudiante, le décroisement disciplinaire, le développement des compétences, la diversification des méthodes pédagogiques, le transfert des connaissances et la résolution de problèmes complexes (Bécharde et Brasseur, 2012), autant d'éléments argumentatifs qui peuvent faire facilement consensus ou qui sont à tout le moins difficiles à déconstruire par les opposants.

La rhétorique de la réforme a été également puisée dans certaines critiques formulées à l'égard des écoles de gestion: incompréhension de la véritable nature de la gestion; modèles pédagogiques difficiles à renouveler; programmes peu intégrés; et confrontation des multiples missions éducatives (Bécharde, 2016). Il en a été de même de l'intérêt porté aux plaidoyers invitant ces écoles à promouvoir des valeurs citoyennes. Ces éléments argumentatifs permettent d'ancrer le projet de réforme dans une légitimité sociale large.

L'identité des personnes dans les espaces argumentatifs que sont les différents comités et postes de responsabilité a eu un impact majeur dans la réforme, le 1^{er} auteur ayant pu par sa présence continue dans les différents espaces orienter la lecture de la situation et proposer des solutions. Les solutions souhaitées influencent cette lecture autant que l'inverse. L'approbation des rapports par les instances a eu un pouvoir de légitimation indéniable. On peut se demander si la faible opposition aux orientations spécifiques de la réforme est liée au fait que les professeur(e)s ne lisent pas toujours les rapports présentés dans les instances (le rapport d'autoévaluation faisait 100 pages). L'accumulation d'arguments légitimes et documentés rend difficile toute opposition. La création de 7 nouvelles spécialisations, élément majeur de la réforme, répondait par ailleurs aux intérêts individuels et disciplinaires des professeurs. Elle ne devenait plus en cours de processus le projet du porteur de la réforme mais bien celui des CP, ce qui multipliait les alliés. Meilleur positionnement des disciplines; davantage de passerelles entre programmes de 1^{er} et 2^{ème} cycle; et croissance potentielle des inscriptions permettant une meilleure capacité de négociation pour l'embauche de nouveaux professeurs; autant d'avantages à coopérer dans un projet qui nécessitait peu de ressources pour l'organisation mais beaucoup de temps et d'énergie pour son principal porteur et le responsable du CP Administration. En raison de ses intérêts de recherche et de sa conception du métier de professeur, le porteur de la réforme a fait de l'innovation un projet collectif qui n'aurait pu se réaliser sans la coopération soutenue du SE.

L'histoire de la réforme ne peut toutefois pas se résumer aux intentions et intérêts des acteurs. Différentes conjonctions de circonstances, d'idées et de personnes sont à considérer. La présence des 2 premiers auteurs à la direction de l'ESA, du CP Administration et du programme résulte d'un processus de circulation des personnes alimenté entre autres par la durée limitée des mandats qui intègre des éléments aléatoires. La crise vécue par l'université et la croissance de la formation à distance dans les universités traditionnelles ont fourni des arguments pour pousser à l'action.

Quel management alors privilégier pour assurer une réforme? Nous soutenons un management tirant avantage des conjonctions et des rationalités. Le cadre conceptuel de l'anarchie organisée développé par March (1978) s'avère ici éclairant. Ce cadre s'avère pertinent dans la mesure où il remet en question les lectures intentionnalistes et rationalisantes de l'action. Il montre que les préférences des acteurs sont incertaines, se découvrant et se modifiant dans et par l'action et ne se résumant pas aux objectifs qu'ils se donnent. La décision et le résultat de l'action ne sont pas essentiellement le résultat d'une démarche dictée par la rationalité (définition des objectifs, des solutions et de leurs conséquences) mais résultent notamment des circonstances, de coïncidences et de hasard. À la fois collégiale et politique, elle provient de la rencontre fortuite, dans des espaces argumentatifs, entre solutions et problèmes et dépend du flux de circulation des participants au processus. Ajoutons que ces problèmes et solutions mobilisent des

répertoires argumentatifs ancrés dans des logiques institutionnelles plus ou moins bien établies et reconnues (Suddaby et Greenwood, 2005) qui participent à la légitimation du statu quo ou des réformes.

L'anarchie organisée se distingue par le fait que ses acteurs qui, appartiennent à de multiples réseaux, participent de façon intermittente et plus ou moins active aux processus décisionnels. La décentralisation horizontale et verticale et la présence de multiples logiques institutionnelles et d'objectifs en concurrence font que ces processus sont très dispersés, les interdépendances fonctionnelles faibles et les activités difficiles à coordonner. March (1978) nous apprend que les choix et les mécanismes d'interprétation des acteurs sont encastrés dans une diversité de sujets, de préoccupations et de relations sociales et cognitives (rationalité contextuelle). Il faut ainsi sur le plan managérial tirer avantage des circonstances pour intéresser les acteurs et faire converger leurs intérêts individuels avec ceux du projet. Les termes de Huault (2009), qui s'est penchée sur la contribution de March, illustrent bien la complexité des mécanismes d'interprétation :

1) un membre de l'organisation voit ce qui est visible et aime ce qui est aimable, en fonction de ce qu'il connaît déjà; 2) il voit ce qu'il s'attend à voir et aime ce qu'il s'attend à aimer, dans la mesure où il aborde les situations avec des attentes et un ensemble établi de valeurs, d'opinions, d'attitudes ; 3) il voit ce qu'on veut qu'il voie et aime ce qu'on veut qu'il aime, dans un contexte où les normes sociales, les liens affectifs, les relations interpersonnelles se révèlent très prégnants (p.7).

Toujours selon March, la construction sociale des rôles et les procédures habituelles de fonctionnement de l'organisation influencent les choix (rationalité sélectionnée), fruit de calculs liés à des intérêts personnels et à la construction de coalitions (rationalité des jeux). Il faut ainsi tirer avantage sur le plan managérial des préférences, occuper les espaces argumentatifs, mobiliser les sources de légitimité et de pouvoir de façon à créer des coalitions en faveur de l'innovation.

Enfin, apportons à l'attention que cette communication est le produit d'une justification ex post de la cohérence des choix effectués dans une réforme où les astres tendaient à s'enligner. La réussite du projet n'est pas que le fait de l'action managériale.

Références bibliographiques

Béchar, J.-P. (2016), *Penser la formation en gestion; repères pour l'enseignement supérieur*, Les Presses de l'Université de Montréal.

Béchar, J.-P. et Brasseur, L. (2012). *Vers l'innovation pédagogique en gestion*. JFD Éditions

Denis J.L., Lamothe L., et Langley A. (2001). The Dynamics of collective leadership change in pluralistic organizations, *Academy of Management Journal*, vol. 44, n° 4, p. 809-837.

Huault. I. (2009), James March. Ambiguïté et déraison dans les organisations, chapitre 17, Les Grands Auteurs en Management, EMS,

March J. (1978), Bounded Rationality, Ambiguity and the Engineering of Choice, *Bell Journal of Economics*, 9, 587-608

Pelletier, P. et Huot, A. (2017). *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Presses de l'Université du Québec

Suddaby, R. et Greenwood, R. 2005. Rhetorical Strategies of Legitimacy, *Administrative Science Quarterly*, 50, 35–67.

Weick, K.E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, Sage Publications.