

## **Focus sur quelques conditions psychosociales du pilotage de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire**

**Heutte Jean, Université d'Artois et CREF (EA- 1589)  
Université Paris Ouest Nanterre La Défense**

### **Résumé**

Œuvrant depuis plus d'une vingtaine d'années, dans des institutions éducatives avec la mission d'impulser l'innovation pédagogique *via* la technologie éducative, nous avons progressivement été convaincu que ce qu'il est convenu d'appeler la "résistance au changement" est en fait une "résistance" à une organisation qui manquent souvent cruellement de méthode(s) pour piloter l'innovation. Alors que les exigences de la société de la connaissance interrogent avec insistance les missions des établissements d'enseignement supérieur, les tensions internes obèrent toutes les initiatives liées au déploiement de la pédagogie universitaire. Cette communication sera donc l'occasion d'un focus sur certains aspects incontournables pour « piloter l'innovation de l'intérieur » (Heutte, 2011a), dans le dessein de conclure sur tentative de formulation d'un projet scientifique.

Dans un premier temps, nous explorerons quelques apports conceptuels et théoriques permettant d'ancrer un positionnement épistémologique dans un substrat psychologique orienté par des analyses inspirées des sciences de conception et des sciences de gestion. Cette première partie se terminera par l'abduction du « *modèle heuristique du collectif individuellement motivé* » (Heutte, 2011b) en tant que piste de recherche pour l'étude des déterminants psychologiques du pilotage de l'innovation institutionnelle.

La deuxième partie se centrera plus précisément sur l'apport du pilotage de l'innovation institutionnelle en tant qu'éthique managériale : l'occasion de réaffirmer l'intérêt stratégique d'une conception de la gouvernance et du développement de l'université centrée autour du principe de collégialité.

La troisième partie sera l'occasion d'un plaidoyer pour la définition d'une « science de conception collégiale des connaissances » (Heutte & al., 2010), dans lequel nous suggérons d'étudier la question des innovations institutionnelles nécessaires à l'amélioration continue de la qualité de la recherche et au déploiement de la pédagogie universitaire comme une question de recherche en tant que telle (De Ketele, 2010), en prenant bien soin de faire appel à la communauté d'enseignants chercheurs la plus large et la plus diverse possible, intégrant notamment les avancées récentes de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

*Mots clés : collégialité, innovation, motivation*

### **Le modèle heuristique du collectif individuellement motivé : vers une modélisation de la création collégiale des connaissances.**

A l'évidence, le contexte organisationnel (Nonaka & Takeuchi, 1995), la qualité des interactions personnelles (Senécal, Vallerand, & Vallières, 1992) ou encore les caractéristiques cognitives de la conception collective (Darses & Falzon, 1994) peuvent favoriser (ou inhiber) les apprentissages invisibles de la vie quotidienne. Toutes les organisations gagneraient donc à « s'interroger sur les fonctionnements qui permettent l'innovation et l'apprentissage collectif : c'est autour de cette question que se reconstruisent les grands principes de management contemporain. » (Hatchuel, Le Masson, & Weil, 2002, p. 30).

Dans divers contextes (Heutte, 2010a, 2011b), nous avons souvent eu l'occasion de percevoir un lien important entre le sentiment d'appartenance (Baumeister & Leary, 1995; Richer & Vallerand, 1998; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994) et l'implication d'étudiants ou de collègues dans des travaux ou des actions à réaliser en interaction. Nous avons souvent perçu la rancœur et l'amertume de tout un chacun dès qu'il ne se sent pas accepté, ce qui généralement le dissuade de persister dans ses efforts pour contribuer avec d'autres à d'éventuelles actions collectives. *A contrario*, il est possible de se sentir littéralement porté par le contexte collectif, boosté par le Flow et le sentiment de vivre une expérience opti-

male (Csikszentmihalyi, 1990, 2005), notamment du fait que nos choix sont respectés ou suivis (ce qui conforte notre besoin d'autonomie), ainsi que par des feedbacks positifs quant à la qualité de nos contributions (ce qui conforte notre besoin de compétence). La conjugaison de ces trois besoins psychologiques de base (Deci & Ryan, 2000, 2008) a une incidence sur le bien-être et la motivation, conditions essentielles de la persistance dans les efforts pour partager, acquérir et construire des connaissances, dans la mesure où elle pousse à s'impliquer bien souvent au-delà de ce qu'il est possible de réaliser seul. Cela pousse par exemple l'étudiant de s'impliquer dans une tâche pour laquelle il ne manifestait au départ pas nécessairement de motivation intrinsèque, mais qu'il accepte d'effectuer parce qu'il en a d'abord saisi l'intérêt pour la communauté, puis par la suite pour lui-même, au cours de l'activité, notamment, au moins pour maintenir activement son appartenance à cette communauté qui contribue à satisfaire grand nombre de ses besoins. A l'évidence, il s'agit de l'un des déterminants majeurs de l'implication (motivation) et de la persistance (volition) dans le désir de progresser, d'acquérir de nouvelles compétences, de comprendre et donc de vouloir se former et apprendre par soi-même et à certains égards pour les autres, afin de pouvoir être reconnu et accepté dans une communauté.

Nous estimons que le sentiment d'appartenance sociale a un impact essentiel sur les deux autres besoins psychologiques de base postulés par Deci et Ryan (*ibidem*) : le sentiment d'autonomie et le sentiment de compétences seraient ainsi mieux éprouvés en présence d'autrui, et perçus de façon bien plus favorable dans le cas d'affiliation(s) positive(s). Il faut notamment accorder une importance toute particulière au fait que l'un des retours sur investissement, subjectif, mais au combien catalyseur de la motivation, est le sentiment de faire partie d'une communauté d'appartenance dans laquelle chacun se sent accepté parce qu'il estime que ses compétences et son expertise sont reconnues : en sus de l'autonomie, la satisfaction de ces deux besoins psychologiques de base est l'un des moteurs de l'engagement, ce qui renforce l'auto-efficacité personnelle comme collective.

Quant à l'émotion ressentie à ce moment-là, elle constitue l'un des moteurs de la persistance : si *apprendre* est rarement une partie de plaisir, *comprendre (faire comprendre, être compris...)* peut être totalement jubilatoire. Cette expérience est si gratifiante qu'elle justifie à elle seule que ceux qui l'ont vécu (au moins une fois) se donnent parfois beaucoup de mal pour réunir toutes les conditions afin de pouvoir la revivre à nouveau. Ainsi, pouvons-nous considérer que le sentiment d'acceptation est l'un

des déterminants essentiels de la persistance à vouloir contribuer dans des communautés d'apprenance.

C'est dans le but d'éclairer la construction dynamique, de ces communautés d'apprenance que nous souhaitons attirer l'attention sur l'intérêt du MHCIM<sup>1</sup> (Heutte, 2011b) développé selon l'hypothèse que le bien-être psychologique est une des conditions du développement optimal des individus, des groupes et des organisations. Élaboré et validé initialement dans le cadre d'une étude impliquant plus de 700 étudiants, nous en avons envisagé l'extension pour étudier la persistance à vouloir travailler et apprendre avec des autres dans des contextes variés.

Tableau 1. Les 11 échelles agrégées pour élaborer le MHCIM (Heutte, 2011b)

Échelles	Nb. d'items
Sentiment d'acceptation avec les enseignants (adaptation d'après Richer & Vallerand, 1995)	5
Sentiment d'acceptation avec les étudiants, (adaptation d'après Richer & Vallerand, 1998)	5
Qualité des relations interpersonnelles avec les enseignants (adaptation d'après Senécal & all., 1992)	4
Qualité des relations interpersonnelles entre étudiants (adaptation d'après Senécal & all., 1992)	4
Sentiment d'efficacité personnelle dans les études (adaptation d'après Follenfant & Meyer, 2003)	10
Sentiment d'efficacité personnelle dans l'usage des TIC (Déro & Heutte, 2008)	10
Sentiment d'efficacité collective dans les études (adaptation d'après Piguet, 2008)	10
Absorption cognitive (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
Altération de la perception du temps (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
Absence de préoccupation à propos du soi (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
Bien-être (Heutte & Fenouillet, 2010)	4
<b>Total</b>	<b>64</b>

Le MHCIM est constitué en référence à trois théories majeures, qui ont toutes une vision positive, agentive et sociale de l'individu :

- la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000, 2008) fait notamment référence au sentiment d'acceptation, une des composantes

---

1 MHCIM : Modèle heuristique du *collectif individuellement motivé*.

de l'affiliation, qui avec l'autonomie et la compétence, constituent les trois besoins psychologiques de base ;

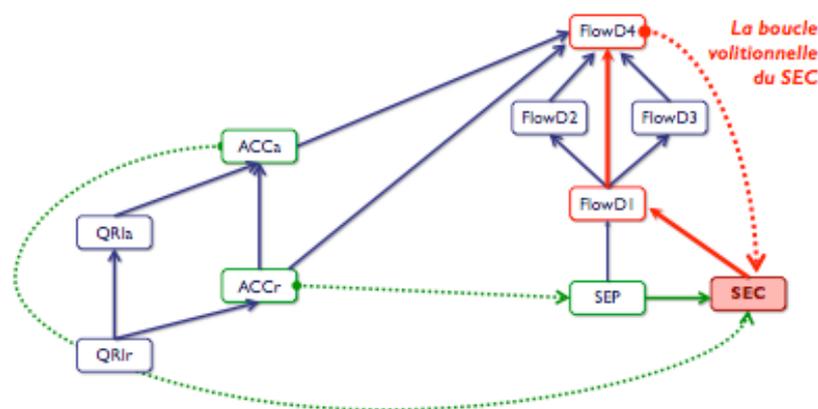
- la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1998, 2003) fait notamment référence au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et au sentiment d'efficacité collective (SEC) ;
- la théorie de l'autotélisme (Csikszentmihalyi, 1990, 2004) fait notamment référence au Flow (l'absorption cognitive, l'altération de la perception du temps, l'absence de préoccupation à propos du soi et le bien-être) et à l'expérience optimale.

Cette modélisation théorique a le mérite d'être facilement opérationnalisable, *via* 11 variables objectivables au travers des outils de mesure créés et validés afin de permettre de son élaboration (Tableau 1, p. 4).

Le MHCIM qui se veut aussi dynamique considère que la *boucle volitionnelle du SEC* est pour ainsi dire alimentée par deux flux complémentaires (Figure 1, p. 6) :

- l'ensemble des variables qui renforcent les conditions du Flow, à savoir, le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective ;
- l'ensemble des variables qui renforcent les caractéristiques (les effets) du Flow, à savoir, le sentiment d'affiliation avec ceux qui travaillent et apprennent dans le dispositif (QRIf/ACCf), ainsi qu'avec ceux qui sont responsables de l'organisation du dispositif (QRIr/ACCr).

Ces flux se combinent entre eux pour renforcer le bien-être et la motivation nécessaires à la persistance à vouloir œuvrer dans les communautés d'apprenance : la boucle volitionnelle du SEC serait ainsi l'un des constituants essentiels de l'auto-alimentation de cette spirale autotélique, positive et optimale (Figure 1, p. 6).



- QRir : qualité des relations interpersonnelles avec ceux qui sont responsables du dispositif  
 QRla : qualité des relations interpersonnelles avec ceux qui travaillent ou apprennent dans le dispositif  
 ACCr : sentiment d'acceptation avec ceux qui sont responsables du dispositif  
 ACCa : sentiment d'acceptation avec ceux qui travaillent ou apprennent dans le dispositif  
 SEP : sentiment d'efficacité personnelle  
 SEC : sentiment d'efficacité collective  
 FlowD1 : absorption cognitive  
 FlowD2 : altération de la perception du temps  
 FlowD3 : absence de préoccupation à propos du soi  
 FlowD4 : bien-être

Figure 1 Modèle heuristique du collectif individuellement motivé : influences de l'affiliation, de l'auto-efficacité et du Flow sur le bien-être. (Heutte, 2011b, p.239)

Comme indiqué précédemment, nous souhaitons désormais tester la validité écologique du MHCIM dans de tous contextes où il est pertinent d'étudier les influences réciproques d'une part (1) des individus qui ont à apprendre et à travailler ensemble, et d'autre part (2) de ceux qui ont la responsabilité – de près ou de loin – de concevoir (d'autoriser, d'organiser, de piloter, de gérer...) cette situation de travail ou de formation. Dans ce dessein, l'université est, à plus d'un titre, l'un des terrains les plus intéressants qui soit.

L'un des intérêts majeurs de l'abduction du MHCIM est de reposer sur des variables dont la mesure est scientifiquement étayée, ce qui permet d'envisager l'étude de leurs effets dans de bonnes conditions méthodologiques. Le MHIM pourrait ainsi très utilement contribuer à l'élaboration de tableaux de bord pour le suivi et le pilotage pédagogique de la qualité des dispositifs de formation. De surcroît, cela pourra aussi permettre de construire et de capitaliser des connaissances scientifiques sur les conditions optimales de réussite de ces dispositifs, notamment des déterminants du bien-être psychologique dans les études ou au travail.

### **Piloter l'innovation et la création collégiale des connaissances, c'est d'abord une attitude : une éthique managériale**

Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'exposer (Heutte, 2011a), le pilotage de l'innovation, comme le management par les connaissances ou encore le management par la qualité peut permettre de construire des repères stratégiques pour le pilotage et le développement des universités. La culture Qualité semble actuellement plus en vogue que celle du management par les connaissances : quoi qu'il en soit, toutes ces démarches présentent de très nombreuses similitudes, notamment pour ce qui concerne certaines précautions afin d'éviter des échecs cuisants.

La première condition est vraisemblablement de bien intégrer que pour chacune d'elle, au-delà d'une « méthode », il s'agit surtout d'une attitude :

- la création collective de valeur s'inscrit dans des règles implicites (psychologie, sociologie, économie...) qui impliquent l'humain dans toutes ses dimensions (affective, cognitive, conative...);
- il appartient à chaque organisation de se définir, de créer et de maintenir un écosystème favorable à cette émergence.

La réussite de ce type d'innovation institutionnelle :

- s'inscrit dans la durée, selon une approche incrémentale adaptée à la culture de chaque organisation (Chaptal, 2009 ; Heutte, 2010b) ;
- dépend de l'implication (exemplarité) de la hiérarchie et surtout de son niveau de maturité en terme de gouvernance et d'éthique managériale ;
- nécessite l'acceptation de l'ensemble des acteurs, ce qui implique une qualité des relations interpersonnelles permettant de surmonter le gouffre du *burnout institutionnel* (Heutte, 2009) et de favoriser le sentiment d'affiliation à l'institution.

Généralement, les buts recherchés par ce type de démarches gagnent à s'articuler autour de trois axes :

- satisfaction des bénéficiaires (dans notre cas, notamment les étudiants...);
- satisfaction de l'organisation (dans notre cas, notamment le développement de l'université...), des parties prenantes et des personnels (dans notre cas, notamment la reconnaissance des compétences de l'ensemble des personnels...);
- respect de l'intérêt général (dans notre cas, notamment la responsabilité sociale et sociétale des organisations dont la mission est l'enseignement et la recherche...).

Il faut donc prévoir une intégration acceptable (pragmatique, progressive et incrémentale) de ces démarches, il est impératif que cette intégration soient co-construites avec les personnels, de préférence selon le principe d'énovation<sup>2</sup> : le principe de collégialité qui prévaut à l'université lui donne un avantage sur bien d'autres organisations humaines. Toute l'intelligence de la gouvernance gagnera donc à y être orientée vers un management par la reconnaissance de l'expertise, des compétences et des connaissances des personnels en tant que sujets sachants.

Tous les principes, toutes les postures et méthodes nécessaires pour piloter l'innovation de l'intérieur (Heutte, 2011a) s'appliquent bien évidemment. Mais dans la mesure où il s'agit-là de piloter des innovations institutionnelles majeures, la tâche sera encore plus ardue. Pour les éventuels porteurs de ce type de projet, il conviendra notamment d'éviter de « ramer à contre courant » (règle 2.2, *ibidem*, p. 2) :

- méconnaître les objectifs à courts, moyens et longs termes, être déphasé par rapport la culture de l'organisation, omettre l'analyse des échecs précédents ;
- négliger la psychologie et le mode de leadership des acteurs clés qui tiennent les réseaux de personnes et de pouvoirs dans l'organisation ;
- oublier la comédie sociale de l'organisation : cruauté des envies, cruauté de l'ambition, besoin inassouvi de reconnaissance.

Si la démarche n'est pas en phase avec la culture (les praxéologies et autres routines) de l'université, il faudra d'abord œuvrer pour faire évoluer cette culture... Comme il est vraisemblable que les évolutions nécessaires soient difficiles à concevoir (ou à admettre) si elles sont suggérées par des acteurs impliqués dans la comédie sociale de l'établissement, il sera souvent hautement préférable de s'appuyer sur l'expertise de tiers de confiance extérieurs, pour une forme d'assistance à maîtrise d'ouvrage. L'expertise ou l'expérience de collègues d'autres établissements pourrait ainsi être très utilement sollicitée(s)<sup>3</sup>, comme cela se pratique dans d'autres organisations, notamment sous la forme d'audits

---

2 Gelinas et Fortin (1996) développent le concept d'énovation, radicalement opposé à celui d'innovation : il s'agit d'une « stratégie du changement émergent », d'un « processus de gestion appropriative par des acteurs organisationnels », ou encore d'une « mise en œuvre délibérée d'une stratégie de prise de décision tenant compte des représentations des acteurs et composant avec les ressources et les contraintes de l'environnement ».

3 Cela peut s'avérer moins coûteux et parfois moins risqué que de faire appel à des prestataires n'ayant aucune connaissance des modes de fonctionnement des mondes universitaires...

ou de conseils croisés<sup>4</sup>, avec gage de réciprocité. La constitution d'une telle communauté marquerait à l'évidence un premier pas intelligent pour la prise en compte de l'intelligence collective de l'enseignement supérieur au service du développement et du pilotage des universités. Au-delà de son aspect pratique, cette proposition peut aussi constituer un axe de recherche en tant que tel, permettant l'émergence d'une science de conception collégiale des connaissances, c'est ce que nous souhaitons exposer dans la dernière partie de cette contribution.

**Plaidoyer pour l'émergence d'une science de conception collégiale des connaissances, afin de favoriser le pilotage de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire.**

A l'évidence, dans l'enseignement supérieur, comme dans toute organisation de travail, l'innovation sociale ne se décrète pas : l'innovation institutionnelle ou pédagogique encore moins. Dans ce contexte spécifique, il est nécessaire, pour des raisons culturelles spécifiques au corps des enseignants chercheurs, de justifier la conception et le déploiement des innovations quelles qu'elles soient sur des modèles et des références acceptables par l'ensemble de nos collègues. Dans ce dessein, nous suggérons d'exploiter les gisements considérables de connaissances tacites existant dans nos établissements, pour en extraire des savoirs pour l'action<sup>5</sup> légitimés, qui puissent être reconnus comme scientifiques par la communauté universitaire. Pour y parvenir, nous suggérons notamment

---

4 Plus facile de distinguer et de signaler la paille dans l'œil du voisin que d'objectiver la poutre qui masque parfois l'absence de vision stratégique interne...

5 Les savoirs d'action et les savoirs actionnables sont issus tous les deux de la nécessité d'introduire une visée pragmatique dans la recherche, cependant, ces deux concepts ont été développés séparément dans deux disciplines distinctes :

- Les savoirs d'action, développés par les sciences de l'éducation, correspondent à des énoncés relatifs à l'action professionnelle que les chercheurs recueillent auprès de praticiens.
- Les savoirs actionnables sont des savoirs développés par la recherche, notamment de sciences de gestion, et qui sont susceptibles d'être mis en action dans la vie quotidienne des organisations.

Dans leur ouvrage « La construction des savoirs pour l'action », Avenier et Schmitt (2007) rassemblent ces deux approches, amorçant ainsi une réflexion épistémologique ouverte à l'ensemble des « sciences liées à des pratiques professionnelles relevant de l'intervention dans l'activité humaine » (Avenier, chap. 6, p. 141).

un détour épistémologique vers des paradigmes ou des modèles issus des connaissances ou des savoirs actionnables (Avenier & Schmitt, 2007; Hatchuel & David, 2007). Nous suggérons donc de nous outiller scientifiquement pour opérer un renversement paradigmatique : Passer de l'innovation pédagogique à la pédagogie de l'innovation, notamment dans les différentes phases de conception et surtout de décision. Même si l'objectif peut sembler a priori trivial, instruire collégialement cette question permettra de mieux comprendre comment construire, améliorer puis, si possible, répliquer les dispositifs *ad hoc* à mettre en œuvre. Ainsi, stratégiquement, nous suggérons donc d'étudier la question de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire comme une question de recherche en tant que telle, en prenant bien soin de faire appel à la communauté d'enseignants chercheurs la plus large et la plus diverse possible, en respectant leurs compétences spécifiques et complémentaires, afin de construire et de mettre en place des dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants qui soit mutuellement bénéfique à l'ensemble des parties prenantes (Albero, 2010; Charlier & Peraya, 2007; Heutte, Lameul & Bertrand, 2010 ; Lameul, Bringer-Trollat, & Jézégou, 2009).

## Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept.
- Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Editions L'Harmattan.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117, 497–497.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Dunod.
- Chaptal, A. (2009). *Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution*, Revue STICEF, 16.

Actes du 27<sup>ème</sup> congrès international de pédagogie universitaire (AIPU 2012)  
**Quelle université pour demain ?**

- Charlier, B., & Peraya, D. (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. De Boeck.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass San Francisco.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: BasicBooks.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur* (Paris, Robert Laffont.).
- Csikszentmihalyi, M., & Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, 3(2), 115–138.
- Darses, F., & Falzon, P. (1994). La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive. *Communication au GDR-CNRS FROG « Coopération et Conception »*. Toulouse, 1/12/1994.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24–34.
- Déro, M., & Heutte, J. (2008). Impact des TIC sur les conditions de travail dans un établissement d'enseignement supérieur : auto-efficacité, flow et satisfaction au travail. Dans M. Sidir, E. Bruillard & G.-L. Baron (dir.), *Actes des journées communication et apprentissage instrumenté en réseau -JOCAIR'2008* (p. 193-205). Hermès-Lavoisier.
- Follenfant, A., & Meyer, T. (2003). *Pratiques déclarées, sentiment d'avoir appris et auto-efficacité au travail. Résultats de l'enquête quantitative par questionnaires*. Les apprentissages professionnels informels. Paris: L'Harmattan, 185–243.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103.
- Gelinas, A., & Fortin, R. (1996). La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec. *Bonami, M. et Garant, M. (Dir). Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (de Boeck., p. 115-145). Bruxelles.

*Actes du 27<sup>ème</sup> congrès international de pédagogie universitaire (AIPU 2012)*  
***Quelle université pour demain ?***

- Hatchuel, A., & David, A. (2007). Des connaissances actionnables aux théories universelles en sciences de gestion. *XVI<sup>ème</sup> Conférence Internationale de Management Stratégique*.
- Hatchuel, A. (2008). Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective. In, A.David, A.Hatchuel, R.Laufer. *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (Deuxième édition.). Vuibert.
- Hatchuel, A., Le Masson, P., & Weil, B. (2002). De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception. *Revue internationale des sciences sociales*, 1(171), 29-42.
- Heutte, J. (2009). Mieux prendre en compte les compétences des personnels de l'éducation au cours de leur carrière, pour sortir du *burnout institutionnel*: quelques apports de la psychologie positive. Dans D.-G. Brassart & G. Legrand (dir.), *Actes du 3<sup>e</sup> colloque international de la conférence des directeurs d'IUFM (CDIUUFM) « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? »* (Tome 2, p. 201-220). Artois Presses Université.
- Heutte, J. (2010a). Mise en évidence du flow perçu par des étudiants au cours d'un travail collectif en ligne : Homo sapiens retiolus est-il un épicurien de la connaissance ? *Actes du 26<sup>ème</sup> congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, « Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur » (Rabat, 17-21 mai 2010).
- Heutte, J. (2010b). *Le travail de recherche documentaire et de production collective en ligne : Propositions pour l'intégration pragmatique, progressive et incrémentale des technologies numériques dans les pratiques enseignantes*. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(2), 48-59
- Heutte, J. (2011a). Piloter l'innovation de l'intérieur : pour la promotion d'une science de conception orientée vers la production collégiale de connaissances. *Actes du 23<sup>e</sup> colloque de l'association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE) Europe « Évaluation et enseignement supérieur »*. Paris (France), 12-14 janvier 2011.
- Heutte, J. (2011b). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation), université Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X), Nanterre.
- Heutte, J., & Fenouillet, F. (2010). Propositions pour une mesure de l'expérience optimale (état de Flow) en contexte éducatif. *Actes du 26<sup>e</sup> congrès in-*

Actes du 27<sup>ème</sup> congrès international de pédagogie universitaire (AIPU 2012)  
**Quelle université pour demain ?**

*ternational d'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) 2010.* Genève (Suisse), 13 - 16 septembre 2010.

- Heutte, J., Lameul, G., & Bertrand, C. (2010). Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives françaises concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique. *Actes du 7e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE 2010)*. Nancy (France).
- Lameul, G., Bringer-Trollat, A. F., & Jézégou, A. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Chronique sociale.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press US.
- Piguet, C. (2008). *Autonomie dans les pratiques infirmières hospitalières, contribution à une théorie agentique du développement professionnel*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation), université Paris X – Nanterre et université Catholique de Louvain.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *European review of applied psychology, 48(2)*, 129–138.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality, 63(3)*, 397-427.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *Journal of early adolescence, 14(2)*, 226–249.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55(1)*, 5–14.
- Senécal, C. B., Vallerand, R. J., & Vallières, E. F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée, 42*, 315–322.