

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN GESTION DE PROJET

PAR
LATIFA BABA

IMPLANTATION DE PROGRAMMES NOVATEURS EN GESTION DE PROJET :
LE CAS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

SEPTEMBRE 2019

© Latifa Baba, 2019

'Education is the only weapon that can change the world'
Nelson Mandela

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	v
Abstract	vi
Avant-propos	vii
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Acronymes	x
Introduction	11
Chapitre 1 - Revue de littérature	19
1.1 Le changement organisationnel.....	20
1.2 Une culture de tradition de l'université québécoise.....	29
1.3 La gestion d'un changement systémique en contexte universitaire	32
1.4 Vers un changement de paradigme de l'enseignement.....	38
1.4.1 L'approche programme.....	41
1.4.2 La pédagogie active.....	42
1.4.3 La formation par compétences	49
1.5 La résistance au changement en contexte universitaire	54
Chapitre 2 - Cadre conceptuel.....	58
2.1 Les caractéristiques d'un cadre théorique.....	59
2.2 L'ancrage théorique retenu : modèle de Priestley.....	61
Chapitre 3 - Méthodologie	70
3.1 Stratégie de recherche	71
3.1.1 Posture épistémologique constructiviste	71
3.1.2 La recherche-action intégrale et systémique	72
3.1.3 Justification de cette approche	77
3.1.4 Design basé sur une étude de cas	79
3.2 Collecte de données.....	80
3.2.1 Les entrevues.....	81
3.2.2 Observations.....	86
3.2.3 Analyse de documents	87
3.3 Stratégie d'analyse de données	87

3.4 Considérations éthiques	89
Chapitre 4 - Mise en contexte	91
4.1 Description du contexte.....	92
4.2 Les acteurs.....	95
4.2.1 Le réseau des universités du Québec	96
4.2.2 L'Université du Québec en Outaouais	97
Chapitre 5 – Résultats de recherche	98
5.1 Cadre de présentation des résultats	99
5.2 Les systèmes culturels.....	103
5.2.1 Implication des parties prenantes	103
5.2.2 Communication durable	107
5.3 Les systèmes structurels.....	109
5.3.1 Enjeux liés au management et au leadership.....	109
5.3.2 Enjeux liés au manque d'intégration.....	112
5.4 Les individus	114
5.4.1 Accompagnement des adopteurs précoces du changement	115
5.4.2 Opposition à l'implantation des programmes	117
5.5 Analyse rétrospective de la chronologie des évènements	119
5.5.1 Le portrait systémique initial	120
5.5.2 Le portrait systémique intermédiaire	122
5.5.3 Le portrait systémique final	125
Chapitre 6 - Discussion et implications	127
6.1 Retour sur cette recherche	128
6.2 Retour sur la question de recherche	129
6.3 Contribution à la recherche	130
6.3.1 Les trois piliers du tétraèdre.....	130
6.3.2 Modèle processuel du déroulement du changement	133
6.3.3 Contribution sur le changement en contexte universitaire.....	136
6.4 Contributon pratique	139
6.5 Pistes de recherches futures	140
6.6 Limites de la recherche	141
Conclusion	144

Annexes.....	146
Bibliographie.....	156

SOMMAIRE

Ce mémoire développe un processus de gestion de projet permettant de faciliter les changements radicaux en milieu universitaire, dans un contexte où la stabilité a un ancrage profond. Pour ce faire, cette recherche adopte une approche de recherche-action intégrale et systémique basée sur le cas de l'Université du Québec en Outaouais. Ce mémoire s'intéresse particulièrement au processus de consultation des enseignants dans un contexte de changement de paradigme d'enseignement et répond à la question de recherche suivante : quels sont les mécanismes de consultations qui favorisent les changements profonds en contexte universitaire ? Nous avons documenté les stratégies de communication avec les parties prenantes dans le but de faciliter la mise en place du projet. L'observation des réactions des parties prenantes au passage proposé de la formation par objectifs à une formation axée sur les compétences nous a permis de comprendre comment le changement est perçu et d'étudier quels sont les facilitateurs susceptibles d'en favoriser l'implantation. Basé sur un modèle théorique reposant sur le modèle du changement social de Priestley, l'analyse de données a permis d'identifier que plusieurs mécanismes de communication traditionnels tels que des réunions à des invitations, des courriels ou sondages ne sont pas suffisants pour mener à bien des changements profonds. Les résultats de cette étude nous conduisent à un tétraèdre stratégique qui identifie trois mécanismes pour faciliter les changements en contexte universitaire : compter sur un soutien actif de la direction, partager des positions ontologiques et développer une vision commune plus profonde.

Mots-clés : gestion du changement, mécanismes de consultation, révision de programmes académiques

ABSTRACT

This thesis develops a project management process to facilitate radical changes in academia, in a context where stability has deep roots. To do this, this research adopts an integral and systemic research-action approach based on the case of the Université of Québec in Outaouais. This thesis focuses on the teacher consultation process in a context of a paradigm shift and answers the following research question: what are the consultative mechanisms that promote profound changes in the academic context? We documented the communication strategies with stakeholders to facilitate the implementation of the project. The observation of stakeholders' reactions to the proposed shift from objective-based training to competency-based training has allowed us to understand how change is perceived and to study which facilitators are likely to facilitate its implementation. Based on Priestley's social change theoretical model, the data analysis identified several traditional communication mechanisms such as meeting invites, e-mails or surveys are not enough to generate profound changes. The results of this study lead us to a strategic tetrahedron that identifies three mechanisms to facilitate change in the academic context: relying on active management support, sharing ontological positions, and developing a deeper common vision.

Keywords: change management, consultation mechanisms, revision of academic programs

AVANT-PROPOS

Mes remerciements vont tout d'abord à Monsieur Morin qui m'a fait l'honneur d'accepter de diriger mon mémoire de recherche. Je lui suis particulièrement reconnaissante de m'avoir prodigué ses conseils, et de m'avoir apporté un soutien permanent tout au long de mon parcours. Sans son apport, son temps et ses encouragements, ce mémoire n'aurait pas été réalisable.

Je tiens tout particulièrement à remercier mon mari, Adlen et mes enfants, Camélia et Adam, pour la patience dont ils ont fait preuve et pour l'empathie manifestée avec constance tout au long de ce travail.

Mon plus profond respect et gratitude va envers mes parents qui ont cultivé en moi, l'amour et la curiosité pour la connaissance. Merci de m'avoir donné le courage quand je n'avais plus rien en moi. Merci aussi à toute ma famille qui m'a soutenue tout au long de ce mémoire.

Et pour finir, une pensée spéciale pour toutes les personnes qui m'ont permis d'avancer, de m'avoir écoutée dans les moments où je ne me sentais plus capable de continuer et de m'avoir encouragée d'en faire toujours un peu plus.

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 - Face à face des termes des deux paradigmes.....</i>	<i>47</i>
<i>Tableau 2 - Les caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe.....</i>	<i>51</i>
<i>Tableau 3 - Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre.....</i>	<i>52</i>
<i>Tableau 4 - Obstacles dans la mise en œuvre des modèles de changement organisationnels.....</i>	<i>28</i>
<i>Tableau 5 - Sommaire des entrevues complétées dans le cadre de ce mémoire.....</i>	<i>84</i>
<i>Tableau 6 - Résumé de la méthodologie de recherche</i>	<i>90</i>
<i>Tableau 7 - Sommaire des principaux constats suite à l'évaluation des programmes....</i>	<i>93</i>
<i>Tableau 8 - Principales recommandations suite à l'évaluation des programmes.....</i>	<i>94</i>
<i>Tableau 9 - Composantes du portrait initial et illustrations empiriques des entrevues</i>	<i>102</i>

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 - Organisation du mémoire</i>	18
<i>Figure 2 - Processus de changement systémique.....</i>	Erreur ! Signet non défini.
<i>Figure 3 - Construction de la représentation</i>	44
<i>Figure 4 - Modèle du changement évolutif.....</i>	Erreur ! Signet non défini.
<i>Figure 5 - Modèle de reproduction sociale et transformation.....</i>	65
<i>Figure 6 - Sommaire des principes intégrateurs de la recherche-action intégrale et systémique</i>	75
<i>Figure 7 - Catégories des données</i>	89
<i>Figure 8 - Sommaire des entrevues et thématiques identifiées lors de l'analyse des données.....</i>	101
<i>Figure 9 - Cartographie des acteurs - Portrait systémique initial du changement.....</i>	122
<i>Figure 10 - Cartographie des acteurs - Portrait systémique intermédiaire du changement</i>	125
<i>Figure 11 - Cartographie des acteurs - Portrait systémique final du changement</i>	126
<i>Figure 12 - Tétraèdre stratégique mettant en évidence les mécanismes de consultation dans un contexte de changement profond en milieu universitaire.....</i>	131
<i>Figure 13 - Modèle processuel du déroulement du changement dans le réseau UQ.....</i>	134

ACRONYMES

MGP – Maîtrise en gestion de projet

UQO – Université du Québec en Outaouais

APC – Approche par compétence

UQ – Université du Québec

RAIS – Recherche-action intégrale et systémique

INTRODUCTION

Le monde est en constante évolution (Bond & Lemasson, 1999, p. 60). Le changement n'est pas une exception, mais plutôt une norme qui se définit par les caractéristiques de cette évolution constante, mettant l'accent sur l'agilité organisationnelle et sa vitesse d'adoption (Harraf, Wanasika, Tate, & Talbott, 2015). Ainsi, face à un monde globalisé et un marché du travail de plus en plus exigeant (Bond & Lemasson, 1999), l'enseignement supérieur n'a pas été épargné. Les universités se voient contraintes, depuis quelques années, d'adapter leurs programmes de formation pour ainsi mieux répondre à la demande des étudiants et des employeurs. Des changements économiques, démographiques et politiques ont conduit les universités dans une arène complexe qui ressemble de plus en plus à un marché concurrentiel. Ainsi, afin de répondre aux exigences du marché du travail, de plus en plus d'institutions universitaires ont adopté une orientation qui vise à satisfaire ces exigences et accepté d'apporter les changements nécessaires pour ce faire (Molineux (2018).

Dans la réalité actuelle du marché, l'université peut donc aussi être considérée comme une « entreprise » fournissant des services éducatifs à ses clients, étudiants et employeurs. Selon cette logique, à l'instar d'autres entreprises et institutions, il devient alors naturel pour les établissements d'enseignement supérieur de modifier leurs processus

et activités en cours et de mettre en œuvre un nouveau modèle institutionnel reflétant la fourniture de services éducatifs dans un nouvel environnement social (Drozdova, 2008). Pour répondre à ces nouvelles réalités économiques et marchandes, les universités ont été amenées à s'adapter. Toutefois, le changement en milieu universitaire n'est pas sans défis. Dans un environnement pluraliste profondément ancré dans la tradition, le passage d'un paradigme d'enseignement vers un paradigme d'apprentissage mieux adapté au marché du travail, ne pourrait y avoir lieu sans qu'il se heurte à de la résistance. Nous le verrons, celle-ci est liée à la dynamique bureaucratique et politique dans laquelle opèrent les institutions, mais aussi aux dimensions culturelles présentes dans le milieu universitaire. Ainsi, le changement de stratégie introduit sa propre ambiguïté dans une institution habituée à penser et agir stratégiquement dans les règles de la tradition.

La conception des programmes d'enseignement a été fortement influencée par la mondialisation ainsi que les avancées pédagogiques et technologiques. L'enseignement à distance a notamment provoqué de nombreux changements puisqu'il est devenu un nouveau paradigme de l'éducation moderne et a modifié le concept d'apprentissage traditionnel (Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008). L'enseignement à distance a aussi été l'un des principaux moteurs de révision de programme profond (Hassanzadeh, Kanaani, & Elahi, 2012). Par ailleurs, les attentes et le comportement des étudiants ont aussi évolué et la nécessité d'adopter des approches plus participatives a été systématiquement documentée. Ceci dit, les établissements d'enseignement supérieur ont une culture de stabilité et de tradition nécessitant une planification minutieuse et une

méthodologie prédéterminée pour des révisions majeures de leurs programmes.(Morin & Goudreau, 2015)

De nombreuses revues de programme commencent par un processus d'auto-évaluation, effectué en interne, sur la base des programmes existants. La méthodologie habituelle commence par une enquête auprès des enseignants et des élèves, demandant des commentaires généraux et des moyens d'amélioration. Souvent, du fait que peu de personnes interrogées ont une perspective globale, les commentaires ont tendance à se concentrer sur des problèmes spécifiques, conduisant finalement à la préservation de la structure de programme existante et éprouvée. Même lorsque le processus d'auto-évaluation est suivi d'un audit externe, peu de possibilités s'offrent d'alternatives impliquant un changement plus profond (Morin & Goudreau, 2015).

Le phénomène empirique à l'étude

Le phénomène empirique à l'étude porte sur le processus de transformation de programmes universitaires. Dans un contexte où les universités sont amenées à réévaluer régulièrement leurs programmes de formation, celles-ci doivent souvent apporter des changements plus ou moins profonds pour se conformer aux standards institutionnels. Ce faisant, ce contexte empirique est tout à fait intéressant pour étudier les processus et dynamiques de gestion du changement. Plus précisément, ce mémoire de recherche utilise le cas de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Un processus de révision majeure des programmes de gestion de projet a été lancé et les auditeurs internes et externes ont

conclu qu'il était nécessaire d'apporter des modifications majeures au programme. Dans la mesure où les anciens programmes dataient de quatre décennies, ce contexte empirique est une opportunité intéressante pour étudier le changement radical en contexte de stabilité et de maintien de routines sur le long terme. À la suite de la mise sur pied d'un comité de pilotage du processus de changement, un nouveau programme a été élaboré avec le soutien actif de la direction. Toutefois, ce processus a été marqué par d'importantes résistances au changement de la part de diverses parties prenantes, rendant le chemin de changement plutôt sinueux. Ce processus est ainsi au cœur de cette recherche.

Problématique de recherche et pertinence

Pour effectuer cette réforme, un changement de paradigme de l'enseignement s'avérait nécessaire. L'élaboration d'un programme de formation basé sur l'approche par compétences (APC) exige une vaste collaboration entre les acteurs universitaires. Or, dans un contexte organisationnel dit pluraliste où le pouvoir est décentralisé tel que dans les institutions universitaires, l'acceptation d'un changement profond est un défi majeur. Cette résistance résulte des convictions idéologiques, de la nécessité de maintenir la tradition, la réticence à innover, du manque de compensation pour le travail lié au changement, ou le manque de ressources. Les programmes par compétences engendrent beaucoup collaboration or il est bien connu que le travail en collaboration avec un large éventail de collègues dans l'enseignement supérieur peut présenter des défis (Goodlad, 1999).

Sur le plan individuel, il peut arriver que certains membres du corps enseignant soit intimidés au point de vouloir protéger leurs acquis pédagogiques plutôt que de favoriser le changement et la recherche d'une meilleure performance des programmes (Morin & Goudreau, 2015). En outre, les structures de récompense dans l'enseignement supérieur ne tendent pas à valoriser la préparation des enseignants, des projets de collaboration entre professeurs ou départements, ou même la révision de programmes (Miller & Stayton, 2006). Les professeurs universitaires se voient également confrontés à de nombreux risques en période de changement. Tout d'abord, il y a le risque que les évaluations des étudiants soient défavorables, en utilisant des méthodes d'enseignement peu familières, les éloignant ainsi du familier à l'inconnu, et de passer du temps sur l'innovation de l'enseignement plutôt que sur la recherche. Les professeurs se voient donc confrontés à un dilemme : tandis que les innovations dans l'enseignement sont nécessaires pour mettre à jour un programme, ils font également face à la nécessité de publier en vue de progresser dans leur carrière.

La question de recherche à laquelle nous tenteront de répondre dans ce mémoire est : quels mécanismes de consultation sont les plus appropriés pour faciliter la participation et l'engagement du corps enseignant à une démarche de révision de programme comportant des changements majeurs ? Notre objectif sera donc de mieux comprendre les mécanismes qui régissent cet aspect de la gestion du changement dans le contexte spécifique de l'enseignement universitaire. Nous proposerons ainsi une

compréhension holistique du changement et une méthodologie de gestion de projet permettant de faciliter les changements profonds en milieu universitaire.

Nous estimons qu'il est pertinent de nous pencher sur cette question de recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, toutes les universités sont amenées à changer et à moderniser les programmes d'enseignement. En effet, les changements résultant des révisions périodiques des programmes ne sont pas toujours superficiels. Parfois, surtout lorsque ces programmes connaissent un grand succès, le besoin de changement peut être accueilli avec scepticisme. Le passage d'un programme traditionnel à un programme axé sur les compétences peut être perçu comme un changement majeur qui entre dans la catégorie d'un changement systémique radical. Ainsi, cette étude permettra de mieux comprendre le processus ainsi que le rôle des différents acteurs tels que la haute direction, l'administration, les professeurs ainsi que les chargés de cours.

Organisation du mémoire

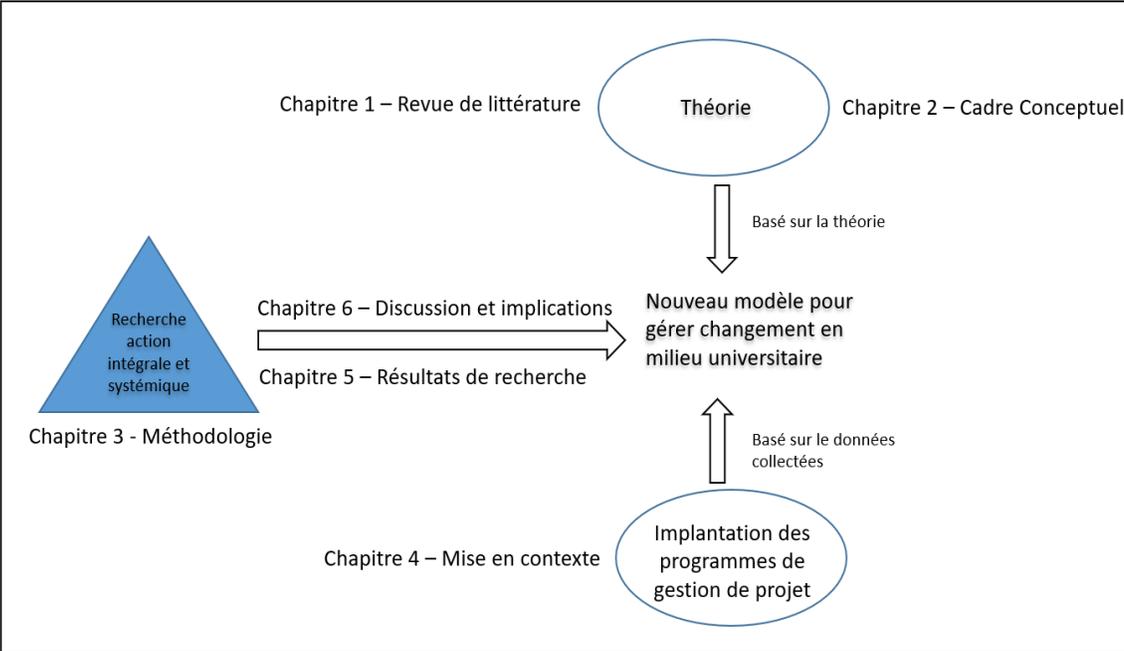
Ce mémoire s'articule en six chapitres (Figure 1). Le premier chapitre est la revue de la littérature comprenant un recensement des écrits autour de la gestion du changement organisationnel et systémique en milieu universitaire. Nous nous intéresserons également au changement de paradigme d'enseignement notamment à l'approche programme, à la pédagogie active ainsi qu'à la formation par compétences.

Le deuxième chapitre propose un cadre conceptuel qui permettra de délimiter la perspective systémique et d'établir les outils théoriques mobilisés afin d'entamer avec confiance notre étude de terrain et d'en arriver à des conclusions solides. Nous traiterons notamment du modèle de Priestley (Priestley, 2010) axé sur les systèmes culturels, structurels et les individus. Ceci nous permettra de concevoir le schéma à travers lequel nous documenterons et analyserons notre objet d'étude.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons notre choix méthodologique de recherche soit la recherche-action intégrale et systémique (Morin, 2010) dont les données primaires ont été collectées grâce à des entretiens individuels semi-structurés. Les résultats obtenus ont permis de décrire les impressions des enseignants quand ils sont exposés à cette nouvelle approche. Les résultats ont également permis de recenser un certain nombre de difficultés pressenties par les enseignants ayant trait à l'application des nouveaux paradigmes.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation du contexte de l'étude de notre recherche, à notre terrain de recherche ainsi qu'à la relation entre les acteurs. Dans le chapitre cinq, nous présenterons les résultats de recherche afin d'illustrer la complexité d'une telle relation et tenter d'établir le lien entre le cadre théorique et la partie empirique de la thèse pour conclure avec le chapitre six qui portera sur la discussion de nos résultats ainsi que sur les apports de notre étude à l'égard des praticiens, des chercheurs et des institutions universitaires.

Figure 1 - Organisation du mémoire



CHAPITRE 1 - REVUE DE LITTÉRATURE

Le phénomène à l'étude est donc l'implantation de programmes novateurs en gestion de projet dans le milieu universitaire canadien. L'apport principal de ce chapitre réside dans notre cartographie de la littérature sur la gestion d'un changement radical entraînant des changements profonds tant au niveau de la stratégie, que de la structure et de la culture organisationnelle (Demers, 1993). Nous avons structuré cette revue de littérature en quatre sections : premièrement, nous présentons l'évolution de l'université québécoise à travers le temps afin de mieux comprendre l'impact potentiel d'un changement dans ce contexte. Deuxièmement, nous effectuons une recension des écrits qui traitent de la gestion du changement systémique en milieu universitaire. Troisièmement, nous présentons les divers paradigmes d'enseignement pertinents à notre recherche et examinons les articles scientifiques sur le sujet. Quatrièmement et en dernier lieu nous abordons la notion de résistance au changement.

1.1 Le changement organisationnel

La gestion du changement est de nos jours une condition essentielle au développement de toute organisation (Kotter, 2007). Aldrich and Ruef (2006) décrivent les organisations comme des systèmes d'activité humaine construits socialement où le changement joue un rôle important. Les modifications des conditions sociales, économiques et politiques exigent ainsi que les organisations changent afin de suivre la tendance des marchés. Duncan, Mouly, and Nilakant (2001) affirment que les organisations révisent leurs stratégies, structures et normes culturelles afin de maintenir l'alignement avec l'environnement changeant. Par conséquent, au cœur des phénomènes organisationnels se trouve le changement (Van de Ven & Poole, 1995).

Les théoriciens de l'organisation ont tenté d'expliquer le comment et le pourquoi de changer avec le désir d'améliorer l'efficacité organisationnelle (Greenberg, 1995). Malgré cela, la séquence d'événements qui se déroulent dans ces changements est très difficile à expliquer ou à gérer. Le changement est un processus continu et sans fin de la vie organisationnelle et bien que les individus tentent d'expliquer, prévoir et contrôler le processus, les changements organisationnels ne se déroulent souvent pas de la manière attendue (Van de Ven & Poole, 1995).

Le changement qui est conçu consciemment et exécuté par différents agents est identifié comme un changement planifié. Les théories de changement telles que celle de Kotter ou Beckhard sont désignées comme du changement planifié et sont attribuées au

travail pionnier mené par Kurt Lewin au cours des années 1940 (Burnes, 2004; Hendry, 1996). Elles proposent généralement une méthodologie de changement structurée en plusieurs étapes. Selon Pierre Collerette et Gilles Delisle, le changement organisationnel se définit comme « toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système ». (Collerette , Delisle, & Perron, 1997) page 20. Ainsi, les auteurs décrivent le changement comme le passage d'un état à un autre, qui est observé dans l'environnement et qui a un caractère relativement durable. Cette compréhension a pris une place centrale dans le domaine du comportement organisationnel, particulièrement en ce qui concerne la recherche sur le développement individuel et collectif (Hendry, 1996). La prémisse centrale selon Bridges (1986), est que tout changement se déroule à travers un processus en trois étapes, dans lequel la première étape implique des personnes déplaçant leurs croyances et attitudes d'une situation actuelle vers un état ou une situation future envisagée. La deuxième étape consiste à progresser vers cet état futur, avec la troisième étape signalant l'arrivée à l'état futur. Cette perspective suppose une logique rationnelle pour le processus de changement, qui a des points de départ et d'arrivée identifiables.

L'approche du changement planifié suggère donc que le changement est un processus de transition entre deux états. Ainsi, à travers ce processus, une série d'étapes préétablies sont employées, ce qui rend cette approche favorable à l'analyse. L'approche de changement planifié reconnaît que, dans le but de réussir à adopter de nouveaux

comportements au sein d'une organisation, les anciens comportements doivent disparaître (Bridges, 1986). Il convient de noter que le changement planifié fait l'hypothèse que, dans l'ensemble, les objectifs de changement dans une organisation sont en accord avec la vision de la gestion de changement et les mesures destinées à la transition vers l'état modifié. Dans la pratique, ce scénario existe rarement puisque les acteurs dans les organisations viennent d'horizons différents et ont différentes attitudes, croyances et besoins. Cette réalité fait état d'un accord complet sur un plan d'action pratiquement impossible (Bridges, 1986).

Les changements planifiés sont entrepris pour améliorer une situation existante et ont un état final souhaité (Poole & Van de Ven, 2004). Seo (2004) étend cette compréhension en proposant une analyse plus approfondie des théories discutant des changements planifiés en les classant comme changement planifié de premier ordre, changement planifié de deuxième ordre.

Les modifications de premier ordre concernent l'ajustement des pratiques actuelles afin de les rendre plus efficaces ou efficientes sans remettre en cause les croyances sous-jacentes. Par conséquent, le changement de premier ordre porte sur la résolution de problèmes ou l'augmentation des compétences dans un domaine déjà convenu (Seo, 2004). Le changement de deuxième ordre porte sur la confrontation des croyances au sujet des pratiques actuelles qui mènent à de nouveaux objectifs, rôles ou structures. En général, la discussion sur les changements de premier ordre et de deuxième

ordre porte sur la profondeur du changement organisationnel, c'est-à-dire sur le caractère radical ou fondamental du changement planifié (Seo, 2004). Les modèles de changement planifié sont très populaires à ce jour, mais sont généralement utilisés dans un environnement à faible complexité et prévisible. Presque tous ont le préalable soit d'un consensus ou d'une forte motivation pour le changement des parties prenantes. Cette limitation rend ces modèles moins appropriés pour les situations où le changement est induit par l'environnement externe (Mintzberg & Waters, 1985).

Il existe aussi des modèles de changement dit émergent, ayant une approche plus constructiviste des concepts tels que l'intentionnalité et le rythme du changement, dans une perspective systémique (Mintzberg & Waters, 1985). En outre, une fois que la nature, la portée et l'étendue des changements ont été convenues, l'organisation se doit de planifier formellement le processus de changement (Morin & Goudreau, 2015). Weick; and Quinn (1999) sont parmi les principaux chercheurs qui ont étudié le concept du changement émergent. L'argument central est que le changement continu et émergent forme l'infrastructure qui détermine si le changement planifié réussira ou échouera et que le pouvoir du changement émergent sert à améliorer l'adaptabilité dans les environnements changeants. Les auteurs considèrent que le changement émergent est essentiellement un phénomène qui se produit au niveau individuel.

Puis, une vision hybride entre les visions planifiées et émergentes du changement a été proposée par Van de Ven et Sun (2011) à travers leur modèle évolutif.

Ce modèle, dont l'approche par contingence prend en considération la structure, le processus et les valeurs clés met l'accent sur le fait que les organisations doivent modifier leurs stratégies de changement en fonction des changements environnementaux pour arriver à un « ajustement optimal ». (Van de Ven & Sun, 2011)

Van de Ven and Sun (2011) définissent le changement organisationnel comme une observation empirique de la différence de forme, qualité, ou état au fil du temps dans une entité organisationnelle. L'entité peut être un travail individuel, groupe de travail, une stratégie organisationnelle, un programme ou l'ensemble de l'organisation. En d'autres mots, ce modèle évolutif présente une tentative simplifiée pour comprendre et gérer le changement organisationnel. Les auteurs présentent ainsi une vision heuristique du changement en juxtaposant les modèles en fonction du contexte ce qui facilite la prise de décision sur le modèle de changement approprié dans des situations spécifiques et permet d'identifier les processus et tactiques susceptibles de s'appliquer lors de la mise en œuvre d'un changement.

Après une vaste revue interdisciplinaire de la littérature académique axée sur le processus de changement organisationnel et regroupant les différentes théories en quatre écoles de pensée, Van de Ven and Sun (2011) identifient quatre mécanismes qui entraînent des changements organisationnels. Ils conceptualisent les processus en fonction de quatre situations contextuelles différentes : téléologique, réglementé, dialectique et évolutif.

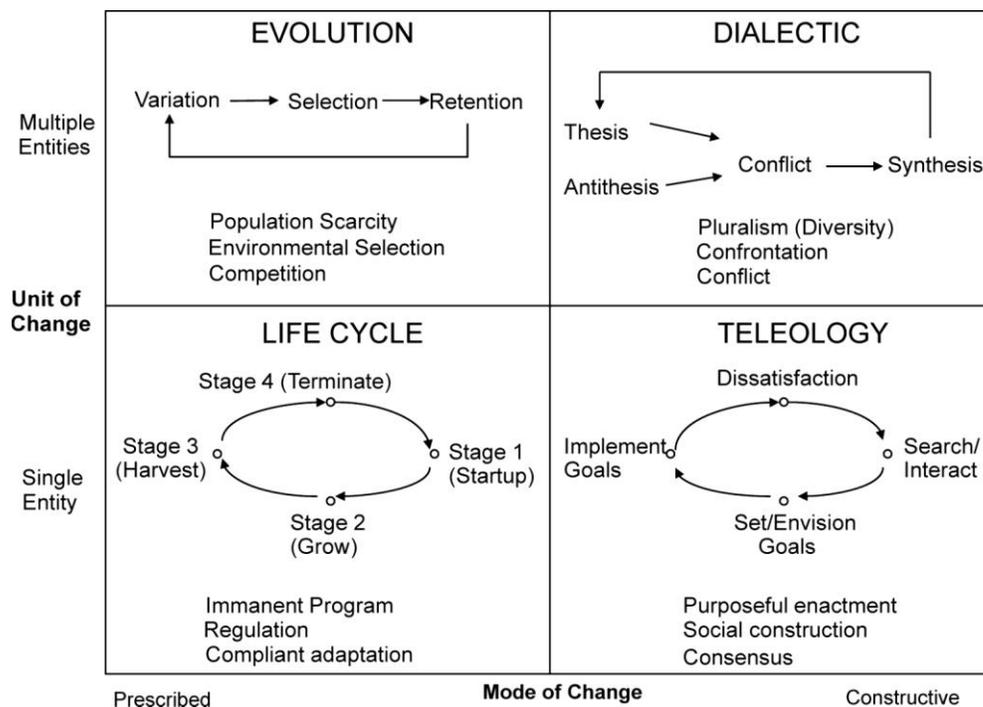
Cette théorie du changement évolutif suggère que le processus se déroule dans une progression fondamentalement différente des événements de changement et est régi par

un moteur différent (Van de Ven & Sun, 2011). Le modèle est reparti en deux dimensions:

(i) l'unité de changement et (ii) le mode de changement:

- Sur le premier axe, puisque le changement peut se produire à plusieurs niveaux organisationnels, l'unité de changement fournit une indication sur le fait que le changement est centré sur les actions d'une seule entité ou de plusieurs entités
- Sur le second axe, le changement peut être prescrit ou construit. Lorsque prescrit, celui-ci insère des événements de changement avec un programme préétabli, alors que le mode de changement construit produit de nouvelles actions imprévisibles.

Figure 4 - Modèle du changement évolutif



Pris de Van de Ven & Sun (2011, p. 60)

Sur la base de ces dimensions, les quatre théories du processus de changement sont classées en fonction de leur action et de leur processus (Van de Ven & Sun, 2011). Cette classification est différente des autres classifications qui sont souvent utilisées pour classer les changements organisationnels comme les changements progressifs ou radicaux, les changements continus versus discontinus, les changements de premier ordre par rapport aux changements de second ordre (Morin & Goudreau, 2015).

Les quatre écoles de pensée du modèle de Van de Ven and Sun (2011) ont été décrites en utilisant quatre concepts: les membres, la progression des événements, les mécanismes générateurs et les conditions dans lesquelles ils sont susceptibles de fonctionner. Nous tenterons dans les prochains paragraphes d'expliquer les quatre théories proposées (tableau 5).

Le modèle téléologique - L'organisation se dirige vers un état final prédéfini. Cette entité est dite déterminée et adaptative. L'entité construit un état final envisagé, prend des mesures pour l'atteindre et surveille le progrès. Les partisans de cette théorie considèrent le développement comme une séquence répétitive de formulation d'objectifs, de mise en œuvre, d'évaluation et de modification des objectifs en fonction de ce qui a été appris ou voulu par l'entité. La théorie peut fonctionner pour un individu ou pour un groupe d'individus ou d'organisations qui ont suffisamment de visions similaires pour agir en tant qu'entité collective unique (Van de Ven & Sun, 2011). Ainsi ce modèle s'applique lorsqu'un groupe de participants est d'accord pour effectuer un changement et possède un

objectif organisationnel partagé. Le modèle échoue lorsque les participants n'arrivent pas à un consensus sur un objectif ou lorsque les conclusions sont sujettes à des biais individuels et collectifs.

Le modèle dialectique - La stabilité et le changement sont atteints lorsqu'un équilibre entre les entités aux pouvoirs opposés est atteint. Le changement se produit lorsque ces valeurs, forces ou événements opposés acquièrent un pouvoir suffisant pour confronter et engager le statu quo. Le pouvoir relatif d'une antithèse peut mobiliser une entité organisationnelle à un degré suffisant pour remettre en question la thèse ou l'état actuel des choses et préparer le terrain pour produire une synthèse menant à un cycle dialectique. Ainsi, ce processus de changement dialectique s'applique lorsque différentes unités organisationnelles sont en conflit et s'affrontent sur un problème. Ce modèle échoue lorsque des méthodes dysfonctionnelles de résolution des conflits et des inégalités de pouvoir limitent ou inhibent les confrontations entre les parties adverses.

Le modèle évolutif - Le changement passe par un cycle continu de variation, de sélection et de rétention. Les variations, et la création de nouvelles formes d'organisations apparaissent de façon aléatoire (Aldrich & Ruef, 2006). En effet, cette théorie s'appuie sur le processus de sélection naturelle pour expliquer le changement organisationnel. La compétition pour des ressources environnementales rares entre des entités habitant une population génère ce cycle d'évolution. Le processus évolutif de variation, de sélection et de rétention s'applique lorsque plusieurs unités au sein ou entre des organisations se font concurrence pour des ressources limitées en développant différentes méthodes pour un

marché donné. Ce modèle échoue lorsque les variations sont homogènes et lorsque les ressources sont abondantes ou la concurrence est faible.

Le modèle cyclique - Le changement est imminent, c'est-à-dire que le développement d'une entité régule le processus de changement et déplace l'entité d'un point de départ vers une fin ultérieure qui est prédéterminée. Autrement dit, le changement progresse à travers une séquence nécessaire d'étapes et un programme organisationnel, naturel ou logique prescrit le contenu spécifique de ces étapes. Ce modèle cyclique réglementé est approprié pour gérer de nombreux changements organisationnels récurrents et prévisibles de manière efficiente et efficace. Il échoue lorsque les lignes directrices sont mal conçues et lorsque des personnes ou des unités résistent à la mise en œuvre des mandats de changement, ce qui entraîne le sabotage ou la simple conformité aux mandats, plutôt que leur internalisation.

Tableau 1 - Obstacles dans la mise en œuvre des modèles de changement organisationnels

Breakdowns and Remedies in Process Models of Organizational Change

	Teleology (Planned Change)	Life Cycle (Regulated Change)	Dialectic (Conflictive Change)	Evolution (Competitive Change)
Process cycle	Dissatisfaction, search, goal setting, and implementation	Prescribed sequence of steps or stages of development	Confrontation, conflict, and synthesis between opposing interests	Variation, selection, and retention among competing units
Situations when model applies (generating mechanism)	Social construction of desired end state; goal consensus	Prefigured program regulated by nature, logic, or rules	Conflict between opposing forces	Competition for scarce resources
Typical breakdowns	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of recognition • Decision biases • Groupthink • Lack of consensus 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistance to change • Lack of compliance • Monitoring and control 	<ul style="list-style-type: none"> • Destructive conflict • Power imbalance • Irresolvable differences 	<ul style="list-style-type: none"> • Requisite variety • Lack of scarcity
Remedies	<ul style="list-style-type: none"> • Triggering attention • Critical thinking • Consensus building 	<ul style="list-style-type: none"> • Responding to complaints • Local adaptation • Internalizing mandates 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflict management • Negotiation skills • Political savvy 	<ul style="list-style-type: none"> • Niche development • Marketing • Strategies for competitive advantage

Pris de Van de Ven & Sun (2011, p. 61)

En conclusion, les approches planifiées et émergentes du changement doivent donc, en tout ou en partie, leur héritage au modèle en trois étapes du changement planifié décrit par Lewin. Par ailleurs, le débat contemporain sur le changement planifié semblerait indiquer l'importance des contingences organisationnelles et le potentiel de changement émergent pour améliorer les processus de changement planifié. Il existe donc un consensus général selon lequel aucune stratégie de changement ne peut être appliquée à toutes les circonstances (Morin & Goudreau, 2015).

Maintenant que nous avons cartographié les principaux développements théoriques sur le changement organisationnel, notre revue de littérature focalisera dans la prochaine section sur l'université québécoise, et en particulier sa culture traditionnelle orientée vers la stabilité des normes et pratiques.

1.2 Une culture de tradition de l'université québécoise

Le concept de l'université est resté en grande partie inchangé depuis plus de 800 ans (Connell, 2005). Les universités ont toujours dû composer avec une tension entre leur indépendance et leur pertinence pour la société dans son ensemble. Elles ont connu une expansion massive, par l'introduction de nouveaux domaines de recherche fondamentale et une restructuration radicale, tout en protégeant leur mission principale visant à avancer la connaissance scientifique, élucider le débat public et former les futures générations. En conséquence, les universités semblent être plus solidement établies aujourd'hui et certainement plus nombreuses qu'à n'importe quel autre moment de l'histoire. Malgré cela,

les changements importants dans leur environnement externe rendent ces institutions fragiles dans la mesure où elles doivent constamment s'adapter à un environnement changeant, notamment au plan technologique. Le doute persiste toutefois dans la capacité de ces institutions à suivre de manière régulière l'évolution de leur environnement les rendant fragiles face à la concurrence en particulier au chapitre des avancées technologiques.

Baldrige and Deal (1983) décrivent les facultés et les universités comme des institutions complexes avec des équipes professionnelles fragmentées qui utilisent une vaste gamme de capacités pour faire face aux problèmes courants tels que le soutien financier, l'augmentation des coûts de l'enseignement et l'intensification de la concurrence locale et mondiale. En général, les membres du personnel universitaire possèdent une large connaissance et expérience d'un domaine ou sous-domaine spécifique, ce qui leur confère la crédibilité et la compétence nécessaires pour prendre des décisions éclairées au sein d'une institution (Baldrige, 1974). Lockwood and Davies (1985) conçoivent l'université comme une organisation complexe en raison des caractéristiques suivantes : la complexité des objectifs, la capacité limitée à mesurer les résultats, l'autonomie des professionnels formant le noyau de l'organisation, une structure d'autorité diffuse et une fragmentation interne. De manière implicite, Denis, Langley, and Rouleau (2007) suggèrent que les universités sont des organisations pluralistes où les sources de pouvoir sont diffuses et où les systèmes de valeurs sont divers et conflictuels,

rendant ainsi l'atteinte des objectifs plus délicate et les processus de changement plus sinueux.

Comme nous l'avons déjà souligné, dans la réalité du marché actuel, l'université peut aussi être considérée comme une « entreprise » qui fournit des services éducatifs à ses clients, étudiants et employeurs (Connell, 2005). C'est ce que certains ont appelé l'entreprise-monde (Abraham, 2016). À l'instar d'autres entreprises et institutions, il devrait aussi être naturel que les universités changent leurs processus et activités en cours et mettent en œuvre un nouveau modèle institutionnel opératoire reflétant la prestation de services éducatifs dans un nouvel environnement social (Drozdova, 2008). Par conséquent, cette perspective d'être des entreprises qui développent des activités d'enseignement, de recherche et de sensibilisation est au cœur même de la mission des universités (Bryde & Leighton, 2009).

Les rôles multiples assumés par les universités et l'augmentation extraordinaire du nombre de domaines accentuent à leur tour la complexité du milieu universitaire (Hintea & Loessner, 2005). Simultanément, les restrictions financières, les changements technologiques rapides et les difficultés croissantes de coordination de ce secteur d'activité augmentent le niveau d'incertitude et exigent des universités une grande capacité d'adaptation. Les implications de ce scénario pour l'organisation et la gestion des universités sont confirmées dans le cadre de l'évolution de l'université classique vers l'université actuelle (Lockwood & Davies, 1985).

Les motivations de changement dans les universités sont principalement légitimées par des facteurs externes qui viennent se heurter à des répertoires majeurs de mémoire sociale de procédures, de pratiques et de sens de professionnalisme (Goodson, 2001). Les nouveaux modèles de changement en milieu universitaire doivent ainsi rétablir l'équilibre entre la culture organisationnelle interne, les relations extérieures et les perspectives personnelles de changement. Ce sujet sera au centre de la présente recherche.

Cette section a suggéré que les universités québécoises sont historiquement marquées par une certaine stabilité et complexité qui rendent le changement plutôt difficile dans ce contexte. Dans la prochaine section, il sera question de traiter plus particulièrement des théories existantes en matière de gestion d'un changement systémique en contexte universitaire.

1.3 La gestion d'un changement systémique en contexte universitaire

La recherche sur le phénomène du changement a suscité l'intérêt de diverses disciplines de la gestion : organisation, gestion, comportement et opérations. Chaque discipline apporte une perspective qui alimente les débats théoriques et la recherche empirique, ce qui donne lieu à des idées différentes à la signification et à l'approche adoptées pour étudier le phénomène du changement.

Aujourd'hui, les universités font face à de fortes pressions pour de nouveaux changements (Mainardes, Alves, & Raposo, 2011). Ces institutions sont confrontées à une situation problématique dans laquelle elles sont contraintes à changer au risque de

disparaître (Beer & Nohria, 2000). Ainsi, la gestion du changement devient de plus en plus importante pour les universités face à une économie de plus en plus axée sur le savoir, qui compte sur la recherche et l'innovation, et sur une main-d'œuvre hautement instruite (Cameron, 2002). De plus, pour des raisons culturelles et historiques, le changement est susceptible d'être lent, du moins pour la plupart des institutions publiques (Lueddeke, 2015). Néanmoins, le développement économique a été et continuera d'être fortement lié à la capacité des systèmes éducatifs à s'adapter aux exigences d'une société de la connaissance (Léné, 2005).

Selon Brătianu, Reinhardt, and Almășan (2010), les universités, connaissent un environnement de changement et de transformation, remettant en question leurs structures et stratégies traditionnelles et mettant en exergue leurs problèmes, tels que la résistance de la bureaucratie interne, le manque de compétences pédagogiques et la formation. Elles revoient aussi les normes et les formes de gestion qui ont généralement un impact sur la faible performance de ce type d'organisation. Dans la même perspective, selon Banarthy (1991), le changement en éducation peut être de deux types: un changement fragmenté, qui implique d'ajuster le paradigme actuel de l'éducation et d'apporter des changements mineurs au curriculum actuel et un changement systémique, qui implique de transformer le paradigme actuel en un autre.

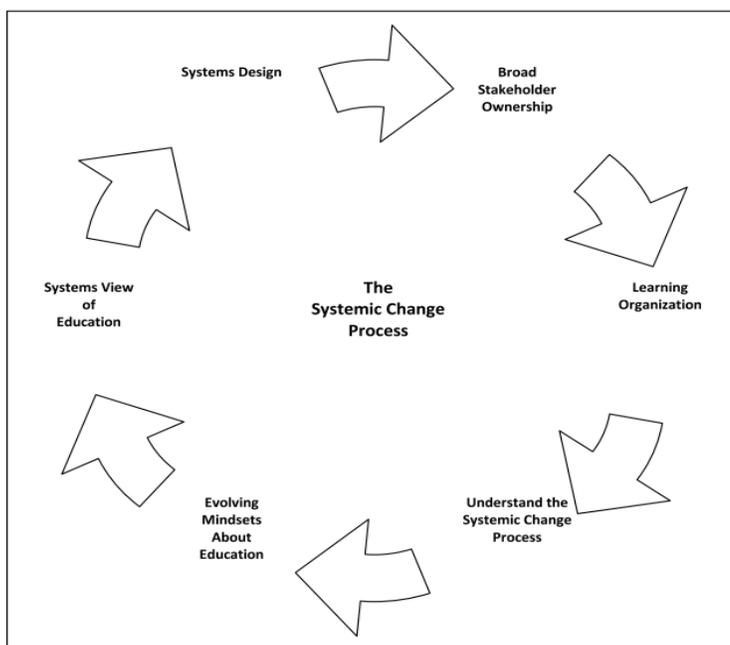
Pour aider à mieux comprendre le changement organisationnel et gérer le processus de façon plus efficace, une vision systémique de la gestion du changement a été

suggérée comme un moyen de palier aux lacunes du système (Cao & McHugh, 2005). L'impact de circonstances imprévues et de forces extérieures assure qu'une gestion planifiée du changement n'est pas suffisante pour mener à bien des projets. Dans de nombreuses organisations, le changement est caractérisé par la diversité et les interactions. Selon Laszlo and Krippner (1998), le concept de changement systémique est fondé sur les étapes de l'évolution de la pensée systémique. Cela implique une vision en quatre dimensions du changement organisationnel et des approches de changement, afin d'en préciser les principales composantes.

Dans les universités et autres institutions publiques ou privées, le changement systémique peut donc être perçu comme une approche démocratique et orientée vers la décision visant à modifier les valeurs fondamentales et les croyances dans un environnement en mutation (Joseph & Reigeluth, 2010). Le changement systémique peut dès lors être défini comme un processus cyclique qui tient compte de l'impact du changement sur toutes les parties prenantes du projet. Le processus de changement systémique comporte de nombreux éléments qui sont tous interreliés pour former un système cohérent, qui aide les acteurs de l'éducation à développer des méthodes novatrices pour concevoir un nouveau système éducatif. L'adoption individuelle et collective d'une perspective systémique est ainsi nécessaire pour l'implantation d'une réforme de l'éducation (Banarthy, 1991). Dans cette même optique, Joseph and Reigeluth (2010) proposent un cadre conceptuel synthétisant les idées principales portant sur la gestion du changement systémique. Ils distinguent six principaux aspects pour un processus de

changement systémique : une large participation des parties prenantes, un apprentissage commun, une compréhension du processus de changement, une évolution des mentalités sur l'éducation, une vue systémique de l'éducation, et une conception de systèmes. Le modèle de Joseph et Reigeluth est présenté dans la figure ci-dessous :

Figure 2 – Processus de changement systémique



Pris de Joseph et Reigeluth (2010, p. 99)

Les six éléments énoncés ci-dessus se chevauchent et sont présentés en boucle pour illustrer un processus itératif. Les flèches représentent une séquence ou un ordre recommandé pour le processus (Joseph & Reigeluth, 2010).

1. *Une large participation des parties prenantes* : Ce premier critère suggère qu'une large appropriation par les parties prenantes est fondamentale pour assurer le

succès du changement systémique. Il s'agit de l'élément le plus important sur lequel repose le cadre conceptuel proposé par Joseph and Reigeluth (2010). Selon les auteurs, le fait de réunir des parties prenantes ayant des antécédents, des expériences et des opinions diversifiés renforce le processus de changement. Si les voix des parties prenantes sont laissées de côté, en particulier celles de ceux qui ont été historiquement marginalisés, alors le processus de changement est affaibli et est plus susceptible aux réactions défavorables de ces mêmes parties prenantes.

2. *Une organisation apprenante* : Il s'agit d'un aspect important de la poursuite du processus de changement systémique au sein des institutions d'enseignement. Selon Senge (1990), une organisation apprenante est une organisation qui augmente continuellement sa capacité à créer son avenir et possède une aspiration sur ce quelle tente de devenir. Cette définition porte une approche plus holistique et systémique à l'apprentissage.
3. *Une compréhension du processus de changement systémique* : Afin de créer un sentiment d'appartenance des parties prenantes et de créer une organisation apprenante, les parties prenantes doivent avoir une compréhension approfondie du processus de changement systémique ou processus de changement de paradigme. Cette compréhension est le pont vers la transformation. La communication et le dialogue sont donc des éléments importants du processus de changement systémique. Ce sont des moyens de réunir un groupe diversifié d'intervenants dans le but de comprendre et d'apprécier les valeurs, croyances et opinions des parties prenantes (Jenlink, Reigeluth, Carr, & Nelson, 1996).

4. *Une évolution des mentalités sur l'éducation* : Afin de soutenir le changement systémique, il est important de faire évoluer les mentalités, modèles mentaux et perceptions en matière d'éducation. L'utilisation des termes état d'esprit, vision du monde et paradigme est à peu près synonyme du terme modèle mental. Senge (1990) explique que les modèles mentaux sont des hypothèses profondément enracinées, des généralisations qui influencent notre compréhension du monde et notre action et très souvent, que nous ne sommes pas conscients de nos modèles mentaux ou de leurs effets sur notre comportement.
5. *Une vision systémique de l'éducation* : Les acteurs de l'éducation doivent développer une vision systémique du système éducatif et une compréhension de l'activité (ou de la dynamique) des systèmes et de leurs interdépendances afin d'entreprendre de sérieux efforts de changement systémique.
6. *Une conception de systèmes* : Une façon d'aider les parties prenantes, les utilisateurs du système, à renforcer leur sentiment d'appropriation est de les aider à concevoir le système et ses différentes composantes. Ainsi, le processus, de conception des systèmes devrait faire passer les parties prenantes du système éducatif actuel obsolète à la conception idéale de leur système éducatif.

Finalement, la prochaine section de la revue de littérature s'intéresse plus spécifiquement aux développements conceptuels récents en matière de changement de paradigme de l'enseignement. Il sera question d'aborder l'approche programme, la pédagogie active et la formation par compétences.

1.4 Vers un changement de paradigme de l'enseignement

Kuhn (1970) définit un paradigme comme l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. Ainsi, un changement de paradigme suggère un changement complet dans les systèmes de pensée ou de croyance qui permettent la création d'une nouvelle condition de pensée auparavant impossible ou inacceptable.

Pour qu'un changement de paradigme se produise et soit soutenu, il doit être dirigé par des agents de changement qui sont prêts à déranger le statu quo dans le système éducatif (Barr & Tagg, 1995). Le paradigme de l'apprentissage est de plus en plus sollicité pour répondre aux exigences de la nouvelle économie mondiale à forte intensité de connaissances et d'informations. Ce type de pression remet en cause les relations traditionnelles entre enseignants et étudiants et provoque des changements de paradigme dans le processus d'apprentissage. Selon Voorhees (2001, p. 1)

« The pathways to learning no longer lead automatically to traditional institutions of higher education. Instead they lead most directly to learning opportunities in which competencies are defined explicitly and delivery options are multiple. This new paradigm will ultimately redefine the roles of faculty, institutions, and accreditors ».

Il est également important de souligner que les universités sont des entreprises résistantes au changement (Mainardes et al., 2011). La culture universitaire, la

gouvernance du corps professoral et une bureaucratie particulièrement lourde travaillent ensemble pour ralentir l'évolution. Cela a contribué en partie au succès énorme des établissements d'enseignement supérieur en termes de survie. Il est réconfortant de faire les choses comme elles ont été faites dans le passé. Le processus de changement fragmenté (Banarthy, 1991) fonctionne toujours bien, c'est-à-dire sauf en cas de changements importants; changements qui ne ressemblent pas au passé et qui posent des défis qui exigent de prendre des risques importants.

Ce changement de paradigme n'est pas complètement nouveau au Québec. En effet, certaines universités ont pris les devants en développant des programmes basés sur les compétences afin de relever les grands défis sociaux et économiques actuels. Ceux-ci comprennent, en outre, l'augmentation des coûts de scolarité et le besoin croissant d'éducation de plus en plus aligné au marché de l'emploi. Pour les professeurs, un changement de paradigme est particulièrement menaçant, car il modifie la structure de leur travail. Dans les programmes basés sur les compétences, les professeurs se concentrent sur l'évaluation de la maîtrise des étudiants et sur la prestation d'un soutien individualisé. Ainsi, bien que les professeurs restent au centre des programmes axés sur les compétences, leurs rôles changent et, pour beaucoup, ce changement peut être troublant - Ils passent d'un rôle d'expert en contenu à un rôle de soutien pédagogique.

Stark, Lowther, Sharp, and Arnold (1997) proposent neuf stratégies pour encourager la planification des programmes auprès des professeurs : favoriser les

discussions informelles, former des leaders compétents, présenter de petites réussites en matière de planification, obtenir un soutien visible de la part de la direction, se concentrer sur un nombre limité de participants volontaires, prendre le temps nécessaire pour expliquer les choses, transformer les défenseurs du changement en adopteurs précoces et gérer les inhibiteurs.

Le scepticisme du corps professoral et les contraintes bureaucratiques constituent des obstacles importants à l'adoption d'une approche fondée sur les compétences dans les universités. Cependant, ces deux aspects sont minimes par rapport aux défis culturels que l'éducation fondée sur les compétences engendre. Comme nous l'avons vu, la culture académique est traditionnelle et stable. De par son existence depuis de nombreuses siècles, l'on peut considérer l'université comme une réelle institution avec des valeurs, des traditions et des routines bien établies, ce qui tend à favoriser l'inertie plutôt que le changement si l'on s'en tient aux postulats des institutionnalistes (Battilana & D'Aunno, 2009).

Nous présenterons dans les prochaines sections trois paradigmes de l'enseignement autour desquels cette recherche s'appuiera (Morin & Goudreau, 2015). Chacun de ces changements de paradigme constitue un changement radical de second niveau (Stark et al., 1997) :

1. L'approche programme - le passage de cours autonomes à la complémentarité et la continuité entre les cours, une approche programme plus cohérente et intégrée.

2. La pédagogie active – le passage d'un apprentissage centré sur l'enseignant à un apprentissage centré sur l'étudiant, remplaçant l'enseignant qui enseigne par l'étudiant qui étudie.
3. La formation par compétence - d'un curriculum axé sur les objectifs à un curriculum axé sur les compétences.

1.4.1 L'approche programme

L'approche-programme, selon Prigent, Bernard, and Kozanitis (2009) repose sur un projet de formation généralement à l'opposé d'une approche cours. Le travail en collaboration au sein du corps professoral et la création d'une synergie entre les intervenants sont un processus exigeant et fondamental. L'approche-programme repose ainsi sur un référentiel de compétences et s'allie à une approche par compétence. L'approche programme peut être utilisée seule alors que l'approche par compétences doit être combinée à l'approche programme.

Selon Prigent et al. (2009), enseigner dans une approche programme vise deux objectifs. Premièrement, celui de l'accompagnement des professeurs en leur proposant une démarche et en leur fournissant des conseils pratiques pour la préparation, la prestation et l'amélioration pédagogique de leurs cours. Deuxièmement, elle vise l'accompagnement des professeurs dans la transition d'un enseignement universitaire axé sur l'approche-cours à celui orienté vers une approche programme. Avec l'approche programme, les cours vus dans le contexte global du programme d'étude ne sont plus cloisonnés et mutuellement exclusifs.

Selon Tardif (2003), l'approche programme vise à assurer une cohérence d'ensemble au programme vu comme un tout et non comme la somme de ses parties. Pour assurer ce tout cohérent, il est important de préciser ce qui est attendu des étudiants et doit porter sur les connaissances, les habiletés et les attitudes à maîtriser ou à démontrer. Les activités pédagogiques et stratégies d'évaluation des apprentissages sont choisies et coordonnées de telle sorte que les objectifs visés soient atteints. Tout est pensé en fonction des orientations de programme et des objectifs à atteindre dont le choix a été fait à partir d'informations pertinentes recueillies à l'étape d'analyse des besoins de formation (Gauthier, S., & Richard, 2008 ; Voorhees, 2001).

Selon Sylvestre and Berthiaume (2013), l'approche-programme consiste à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions formatives. L'approche est axée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages par opposition à une série de cours sans relations explicites les uns avec les autres. L'approche-programme suppose ainsi la concertation des différents acteurs scolaires et pour ce faire, la réflexion doit être collective parmi l'équipe pédagogique afin de mieux cerner ce que représente le programme, ses finalités et sa structure (Stark et al., 1997).

1.4.2 La pédagogie active

Barr and Tagg (1995) définissent les lacunes de l'enseignement supérieur en critiquant son évolution cette dernière décennie. Ils utilisent le paradigme de l'enseignement pour illustrer l'état actuel des universités, et le paradigme de l'apprentissage où nous devrions être. Pour commencer, ils soulignent que les universités se concentrent sur la prestation de l'enseignement et l'amélioration de la qualité de l'enseignement alors qu'elles devraient se concentrer sur la production de l'apprentissage et l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Le rôle du corps professoral doit passer du transfert des connaissances à la conception d'environnements puissants pour susciter la découverte des étudiants et la construction du savoir. Ce paradigme de l'enseignement actuellement dans les universités se réfère à des méthodes d'enseignement traditionnelles dont la pédagogie est centrée sur le transfert des connaissances par le biais d'exposés magistraux, plutôt que sur la relation pédagogique. Les étudiants sont ainsi des véhicules passifs avec lesquels peu de communication interactive est dispensée. Dans le cas de la nouvelle pédagogie, l'apprentissage est conçu de manière holistique et c'est aux étudiants qu'appartient la responsabilité de construire leurs savoirs et de développer leurs compétences (Gauthier et al., 2008).

Le paradigme de l'apprentissage nécessite une recherche constante de nouvelles structures et méthodes qui fonctionnent mieux pour l'apprentissage et le succès des étudiants. Les universités québécoises connaissent ces dernières années une transition continue et fondamentale dans les approches pédagogiques de l'enseignement postsecondaire. Barr and Tagg (1995) soulignent que l'enseignement supérieur a pendant

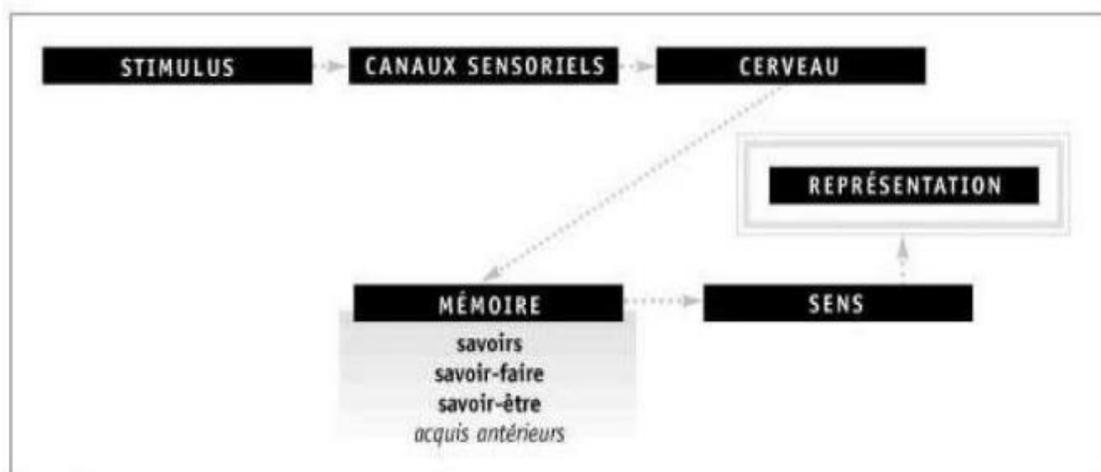
longtemps tenté d'atteindre des objectifs erronés, arguant que le but des universités n'était pas de fournir de l'enseignement, mais plutôt de produire l'apprentissage. Ils estiment que l'apprenant est crucial, ce qui implique la nécessité de mieux comprendre les étudiants.

Selon Tardif, Désilets, Paradis, and Lachiver (1992, p. 1) :

« Le modèle de l'enseignement traditionnel, caractérisé par les approches associationniste et mécaniste entraîne des lacunes sérieuses dans les apprentissages des élèves, notamment en ce qui concerne l'utilisation et le transfert des connaissances. Pour en arriver à développer les compétences, il faut adopter une autre perspective, celle qui est sous-jacente aux cadres constructiviste et systémique ».

Le paradigme d'apprentissage s'appuie donc sur une conception constructiviste qui cherche à comprendre comment la connaissance se construit chez un sujet. Le constructivisme est essentiellement centré sur l'apprenant et sur la manière dont il construit son savoir (Gauthier et al., 2008). La figure ci-dessous démontre le processus d'apprentissage construit par l'apprenant.

Figure 2 - Construction de la représentation



Pris de Gauthier et al. (2008, p. 3)

Selon Gauthier et al. (2008), les stimuli de l'environnement doivent être analysés et décomposés par les apprenants. L'auteur désigne cette construction symbolique - une représentation. Dès lors, l'étudiant ne travaille plus sur ce qu'il lui a été demandé, mais plutôt sur la représentation de la tâche qu'il s'est construite en fonction de ses acquis antérieurs (Noiseux, 1998).

À des degrés de plus en plus élevés, tout apprentissage est actif, mais certains types d'apprentissages impliquent une participation active des apprenants plus que d'autres. Selon Stern and Huber (1997), l'apprentissage actif a deux définitions : (i) il signifie que les apprenants utilisent les occasions de décider des aspects particuliers qu'ils souhaitent étudier, et (ii) il fait référence au degré auquel les apprenants sont mis au défi d'utiliser leurs capacités mentales tout en apprenant. L'apprentissage actif peut aussi être décrit comme une théorie, dans la mesure où il permet de développer des principes généralisés sur la nature de l'enseignement et de l'apprentissage, mais il est également étroitement associé à la mise en œuvre de méthodes pédagogiques pratiques (Kane, 2004). Les formes modérées d'apprentissage actif sont définies comme étant plus participatives et démocratiques, par exemple, l'agencement physique des bureaux, des tables et des chaises est organisé de façon à permettre aux étudiants de travailler ensemble par paires ou par groupes. Les formes plus participatives d'apprentissage actif persuadent les étudiants de jouer un rôle moins passif et les encouragent plutôt à assumer davantage de responsabilités

en ce qui concerne les apprentissages, les types d'objectifs d'apprentissage et les activités qu'ils aiment (Kane, 2004).

Selon Leu and Price-Rom (2006), les pédagogies centrées sur l'étudiant permettent de minimiser les cours magistraux où la transmission directe de connaissances est factuelle pour favoriser de multiples activités en petits groupes qui engagent les étudiants dans l'apprentissage de la découverte ou la résolution de problèmes; incluant de fréquentes questions et discussions avec les étudiants. Les classes d'apprentissage actives comprennent une pédagogie plus structurée avec des leçons soigneusement planifiées à partir des caractéristiques suivantes: (a) une introduction claire (b) l'utilisation d'une gamme de stratégies d'enseignement (c) des exercices indépendants ou des tâches de lecture, et (e) des discussions en classe et des activités pratiques (Barr & Tagg, 1995). Dans cette approche, l'enseignant décide généralement des intentions d'apprentissage et des critères de réussite.

Par ailleurs, il existe des dimensions comportementales et cognitives particulières sur lesquelles la pédagogie de l'apprentissage actif peut être comparée aux approches pédagogiques traditionnelles ou directes (Ginsburg, 2009). La dimension comportementale met l'accent sur les stratégies d'enseignement permettant aux étudiants de s'engager pendant le cours (Ginsburg, 2009). L'apprentissage par expérience dans sa forme la plus simple signifie apprendre à partir de l'expérience ou apprendre par la pratique. L'enseignement expérientiel plonge d'abord les apprenants dans une expérience,

puis encourage la réflexion sur l'expérience nécessaire pour développer de nouvelles compétences, de nouvelles attitudes ou de nouvelles façons de penser (Lewis & Williams, 1994).

Selon Rozier (2010), la pédagogie active doit fournir un apprentissage expérientiel en introduisant des problèmes réels dans la classe. L'interaction sociale est un élément clé de l'expérience et sans expérience il n'y a pas d'apprentissage. Dans une même perspective, Walder (2014) définit l'innovation pédagogique comme toute tentative visant consciemment et délibérément à introduire dans le système d'enseignement un changement dans le but d'améliorer ce système. Dans la même perspective, Astolfi (2003) distingue aussi le paradigme de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Selon lui, les professeurs vivant le changement se retrouvent coincés entre deux positions : la première étant le modèle traditionnel dans lequel eux même ont étudié et ont enseigné pendant leur carrière et le deuxième, le nouveau modèle de l'apprentissage. Le tableau ci-dessous résume la représentation des deux paradigmes :

Tableau 2 - Face à face des termes des deux paradigmes

Paradigme de l'enseignement	Paradigme de l'apprentissage
Transmission	Construction
Instruction	Formation
Maître	Médiateur
Élève	Apprenant
Programme	Curriculum
Leçon	Dispositif
Notion	Concept
Mémoire	Cognition
Connaissances	Compétences

Contrôle	Évaluation
----------	------------

Pris de Astolfi (2003, p. 24 -37)

Nous présenterons ci-dessous les distinctions favorisant le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage selon Astolfi (2003) :

- *De la transmission à la construction* : Le passage de la transmission du savoir passif à un modèle de communication émetteur-récepteur complexe favorisant la reconstruction personnelle du savoir.
- *De l'instruction à la formation* : Le passage de l'idée que chaque pas de l'explication magistrale corresponde à un pas de compréhension vers une introduction du facteur temporel pour donner une vue d'ensemble de nature systémique facilitant l'apprentissage.
- *De maître à médiateur* : Du savoir perçu comme autoritaire vu la position objectivement dominante et hiérarchique du maître vers un rôle de médiateur ou de passeur des apprentissages.
- *D'élève à apprenant* : Le passage d'un rôle passif dont le souci principal est de satisfaire aux consignes vers un rôle plus actif d'apprentissage et d'entrepreneuriat en menant des activités et en construisant le savoir.
- *De programme à curriculum* : D'un enseignement des disciplines organisé par programme vers une notion de curriculum plus large englobant aussi bien les objectifs que les activités possibles, les contenus et les démarches.

- *De leçon à dispositif* : Le passage d'une progression d'enseignement classique conformément au plan vers une disposition du savoir autour des apprenants en fonction de la situation qui produira elle-même ses effets.
- *De notion à concept* : D'un énoncé des contenus sous la forme de propositions et résumé du savoir vers le concept qui constitue un point de départ pour la réflexion intellectuelle des apprenants ouverts à l'exploration des possibilités.
- *De mémoire à cognition* : De la mémorisation du contenu vers l'apprentissage et la compréhension favorisant la cognition des apprentissages tout en favorisant de nouvelles acquisitions.
- *De connaissances à compétences* : D'une conception stable et invariable du savoir vers l'idée de compétences où les savoirs sont flexibles et évolutifs ce qui permet de les construire et les enrichir tout au long du parcours scolaire.
- *De contrôle à évaluation* : D'un système de notation objectif en fonction d'un barème préétabli vers un système d'évaluation dans une perspective d'interprétation de communication et de dialogue.

1.4.3 La formation par compétences

La formation par compétences est une approche pédagogique issue d'un amalgame de courants de pensée tels que le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (Tardif et al., 1992). Finalement, il s'agit de rendre le participant actif dans l'acquisition et l'intégration de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) et

dans le développement de ses compétences dans le but de s'assurer de l'efficacité de la formation.

La démarche d'élaboration d'un programme par compétences requiert une vision intégrée de la formation, de l'apprentissage et de l'enseignement de manière à ce que l'étudiant développe au cours de sa formation les compétences exigées de la profession, de la discipline ou des études supérieures (Tardif, 2003). Elle requiert une réelle intégration des apprentissages par le choix d'activités pédagogiques, des stratégies d'enseignement et de contextes d'apprentissage permettant le développement de compétences. Développer des compétences implique donc que les moyens planifiés assurent non seulement l'appropriation de contenus, mais aussi leur intégration et leur transfert. L'intégration des apprentissages se fait autour de projets, de problèmes ou de problématiques semblables à ceux rencontrés en réalité. Le transfert se fait en contexte réel ou simulé en étant confronté aux projets, problèmes ou problématiques réels de la pratique. La démarche exige également une planification rigoureuse de l'évaluation des apprentissages de manière à sanctionner le développement des compétences ciblées à la fin de la formation.

La demande croissante du milieu pour une meilleure accessibilité et commodité, pour des coûts moindres, et une application directe du contenu des cours au milieu de travail est en train de changer radicalement l'environnement de l'enseignement supérieur en Amérique du Nord et dans le monde (Jarvis, 2001). Dans cet environnement en

mutation rapide, et une économie mondiale fondée sur le savoir, les universités traditionnelles tentent d'adapter leurs structures et leurs programmes, et de nouvelles organisations émergentes en découlent, venant concurrencer les premières. Ces changements sont alimentés entre autres par les progrès dans les communications et la formation à distance, elles-mêmes propulsées par la révolution technologique qui balaie le monde.

Selon Gilis, Clement, Laga, and Pauwels (2008), la formation par compétences fournit une structure qui crée la flexibilité, permet aux étudiants de progresser, indépendamment du temps, du lieu ou du rythme de l'apprentissage. De plus, Tardif (2003, p. 37) définit une compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Il détermine cinq caractéristiques principales inhérentes à la compétence : le caractère intégrateur, caractère combinatoire, le caractère développemental, le caractère contextuel et le caractère évolutif (Tardif, 2006).

Tableau 3 - Les caractéristiques d'une compétence conçue comme savoir-agir complexe

Caractéristiques	Perspectives
Caractère intégrateur	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée
Caractère combinatoire	Chaque compétence s'appuie sur une combinaison différenciée de ressources, ce qui permet de résoudre différents problèmes de la même famille de situations concernée
Caractère développemental	Les aptitudes sont des compétences en développement et chaque compétence se développe tout au long de la vie
Caractère contextuel	Chaque compétence est mise en œuvre à partir de contextes particuliers qui orientent l'action

Caractère évolutif	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans pour autant être dénaturée
--------------------	---

Pris de Tardif (2006, p. 26)

Par ailleurs, Tardif (2003) identifie les étapes menant à l'élaboration d'un programme axé sur le développement de compétences :

Tableau 4 - Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre

Étapes	Explications complémentaires
Déterminer les compétences à la base de la formation	Il pourrait s'agir d'adopter un référentiel de compétences de la profession, lequel pourrait émaner de l'ordre professionnel concerné par exemple.
Déterminer le degré de développement attendu au terme de la formation pour chacune des compétences (indicateurs du niveau de développement attendu)	Les compétences professionnelles se développent tout au long du cheminement et continueront de se développer sur le marché du travail ou aux études supérieures. Dans le parcours de formation, les étudiants devraient cheminer d'un point A à un point B. Quel est ce point B? C'est également lors de l'étape 2 qu'il faut identifier les compétences centrales et les compétences périphériques.
Déterminer les ressources internes à mobiliser par les étudiants	Les ressources internes sont « [...] la base de connaissances, d'attitudes et de conduites apprises et intégrées en mémoire [...] qui seront effectivement objets d'apprentissage pour les étudiants. » (Tardif, 2003, p. 40).
Déterminer l'étalement des compétences sur l'ensemble de la durée du programme d'études	Les indicateurs du niveau de développement attendu au terme de la formation pour chacune des compétences devraient être mis en parallèle avec l'étalement des compétences dans le cheminement. Ainsi, il sera possible de déterminer le nombre de fois que devrait être travaillée une compétence dans le curriculum pour atteindre le niveau de développement attendu. C'est lors de la quatrième étape que devraient être élaborés les indicateurs intermédiaires de développement, qui illustrent la progression des étudiants par rapport à chacune

	<p>des compétences du programme du début de leur parcours jusqu'au moment de l'obtention du diplôme (indicateurs de développement attendu), et ce, session par session ou année par année. En principe, les indicateurs de développement attendu devraient servir de guide dans l'élaboration des critères d'évaluation.</p>
<p>Déterminer les modalités pédagogiques à privilégier</p>	<p>Certains programmes optent pour une modalité pédagogique unique (l'apprentissage par problèmes par exemple) alors que d'autres choisissent une formule hybride. Quoiqu'il en soit, l'important est de demeurer cohérent avec ce que l'on attend des étudiants en termes d'apprentissages.</p>
<p>Déterminer les modalités d'évaluation à mettre en place dans le programme</p>	<p>Les modalités d'évaluation doivent être en cohérence avec le développement des compétences, le choix des ressources à mobiliser et les modalités pédagogiques retenues. Comment seront évaluées les compétences en cours de formation? À la fin du programme, y aura-t-il une ou des situation(s) d'évaluation visant à démontrer l'atteinte du niveau de développement attendu pour chacune des compétences? Ce ne sont là que quelques exemples de questions à se poser lors de cette étape.</p>
<p>Déterminer l'organisation du travail des formateurs dans la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation et dans l'encadrement des étudiants.</p>	<p>C'est le moment de former des équipes de travail qui se concentreront sur les diverses tâches à réaliser dans le cadre du programme. Il faut également songer, lors de cette étape, à ce qui doit être mis en place pour soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences, par exemple pour favoriser le travail en équipe, pour rendre disponibles les ressources externes dont ils sont susceptibles d'avoir besoin, etc.</p>

<p>Se questionner sur les modalités de suivi des apprentissages des étudiants à mettre en place, qui diffèrent des modalités d'évaluation des apprentissages.</p>	<p>En fait, « [...] il s'agit de créer un ou des moyens pour que les étudiants prennent conscience de leurs apprentissages et qu'ils en rendent compte à des formatrices ou des formateurs, de sorte que ceux-ci soient en mesure de contribuer à leur trajectoire de développement » (Tardif, 2003, p. 43). Par exemple, certains programmes adoptent le portfolio d'apprentissage comme outil permettant aux étudiants de réfléchir à leur cheminement.</p>
---	---

Pris de Tardif (2003, p. 38)

1.5 La résistance au changement en contexte universitaire

Le changement dans le milieu académique n'est pas toujours un processus facile (Harvey & Knight, 1996). Le plus grand défi est la compréhension et la préparation à la nature distinctive des universités. De plus, en tant qu'organisation traditionnelle où la culture est ancrée dans les croyances et valeurs, les universités sont susceptibles d'être fortement exposées à de la résistance au changement. Collerette et al. (1997) définissent la résistance au changement comme l'expression implicite ou explicite des réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement. Selon Bareil (2013), la résistance au changement se traduit par l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée. Elle représente donc une opposition adoptée par les individus lorsque des modifications sont introduites dans le cycle normal de travail.

Historiquement, les facultés et les universités se sont montrées extrêmement lentes au changement pédagogique (Henkel, 1997). Ainsi, comme Meister-Scheytt and Scheytt (2005) expliquent, la gestion des universités est une tâche ardue, car les

motivations des actions entreprises par les acteurs concernés sont, dans l'ensemble, assez obscures pour les autres acteurs. En outre, la hiérarchie est traditionnellement ambiguë et incertaine avec une gouvernance faible et une culture organisationnelle très ancrée dans la stabilité. Rosa and Amaral (2007) décrivent dans le cadre de leurs travaux les obstacles liés aux changements dans les universités :

- Les universités ont divers objectifs et buts qui ne sont normalement pas suffisamment explicites et leurs relations de priorité peuvent être difficiles à identifier.
- La mission organisationnelle ainsi que l'identification des besoins et des attentes de ses parties prenantes ne sont pas claires.
- Les participants à l'enseignement supérieur ne sont pas clairement identifiés. D'une part, le personnel enseignant participe au processus d'enseignement / apprentissage, à la recherche et aux services rendus à la société. D'autre part, il y a les étudiants qui devraient être responsables de leur propre apprentissage, motivés pour apprendre et maximiser le développement de leurs capacités. Le personnel administratif qui joue également un rôle de premier plan dans les établissements d'enseignement supérieur doit également être pris en compte.
- Les universités sont actuellement des organisations qui mettent l'accent sur l'individualisme, ainsi que sur un degré élevé de concurrence interne, où peu d'incitations au travail en équipe sont clairement exprimées en objectifs organisationnels.

- Le manque de canaux de communication efficient et la bureaucratie ayant des répercussions sur le processus décisionnel sont également des obstacles à la mise en œuvre d'un changement.
- Le leadership est un facteur crucial lors de l'adoption d'une approche de gestion professionnelle. La mise en œuvre réussie d'un nouveau format de gestion nécessite un leadership fort, une ouverture au dialogue, un engagement envers les principes et idées qu'ils cherchent à mettre en œuvre et une capacité à convaincre les autres membres de l'organisation de la valeur d'un projet. Il est difficile de réunir ces conditions dans un contexte universitaire. Dans une telle organisation, il est généralement difficile d'assumer un véritable rôle de direction, car l'autorité est dispersée dans toute la hiérarchie, ce qui rend le changement et l'adoption de nouvelles approches encore plus difficile.

Mehralizadeh (2005) explique comment cette résistance par les acteurs universitaires internes est également causée par une série de problèmes administratifs, notamment des plans mal rédigés, une dépendance des sources de financement gouvernementales et une structure organisationnelle incompatible avec la réalité. L'auteur souligne également la grande incapacité de l'administration à changer la culture universitaire traditionnelle favorisant la promotion d'une culture portant sur le travail autonome plutôt que la collaboration à travers les frontières disciplinaires. Ceci engendre un isolement des individus et des départements et encourage le corps professoral à prospérer dans des silos. L'autre élément justifiant la résistance au changement est le

manque d'engagement de la haute direction à l'égard des résultats du processus de changement et sur les stratégies de changement, y compris le renforcement des équipes et la résolution des conflits.

Les résistances au changement peuvent être d'ordre collectif ou individuel, actives ou passives (Bareil, 2013). Dans les universités, il s'agit d'une composante culturelle importante qui ne peut être négligée dans la mise en œuvre d'une initiative de changement (Keup, Astin, Lindholm, & Walker, 2001). Cette résistance se développe en raison de la gamme des sous-cultures qui existent dans les universités, de la liberté académique et la tradition de la critique. Cet attachement de la faculté à la liberté se développe avec le temps. Il est très important pour les professeurs et chercheurs de rester autonomes et indépendants. Les professeurs pourraient même aller jusqu'à revendiquer des droits à la liberté académique pour résister au changement. La résistance du corps professoral au changement résulte aussi des croyances idéologiques, de la nécessité de garder la tradition, de la réticence à l'innovation, du manque de compensation pour le travail lié au changement ou du manque de ressources (Emo, 2015).

CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre conceptuel élaboré afin de répondre à la question de recherche. Il est articulé autour du modèle social menant au changement de Priestley. Ce modèle est pertinent en ce qu'il permet d'appréhender notre phénomène empirique sous de multiples regards, reliant trois perspectives : relations entre acteurs, relations acteurs/structure/culture et relations systémiques. Cette démarche devrait nous permettre de tirer des conclusions quant à meilleure stratégie pour gérer les projets de cette nature.

2.1 Les caractéristiques d'un cadre théorique

La littérature analysée dans le précédent chapitre permet d'esquisser quatre caractéristiques principales en matière de mise en œuvre d'un processus de changement en contexte universitaire. Ces caractéristiques devraient ainsi orienter la manière d'appréhender théoriquement notre phénomène empirique. Nous expliquons ces caractéristiques ci-après.

Le contexte : le changement profond en milieu universitaire. La première caractéristique s'intéresse au changement stratégique dans un milieu universitaire pluraliste. On entend par université pluraliste, une organisation caractérisée par des objectifs multiples, des lieux de pouvoir diffus et des processus de travail reposant sur des connaissances spécifiques, dans notre cas l'expertise des professeurs. Ainsi, le changement en contexte pluraliste est un défi en soi puisque les objectifs des acteurs sont souvent conflictuels. Les changements stratégiques résultent dès lors de jeux politiques entre acteurs avec des intérêts contradictoires et des visions divergentes en ce qui concerne la direction à prendre. Les décisions dites autonomes de certains acteurs peuvent ainsi contribuer à orienter les décisions stratégiques dans une direction non désirée.

Le changement en tant que processus : ancrage constructionniste. La deuxième renvoie à un ancrage constructionniste puisque les caractéristiques d'un changement organisationnel sont socialement construites par les acteurs à savoir les enjeux, les représentations sociales, les intérêts des acteurs et la négociation permanente. En ce sens, le cadre théorique développé devrait prendre compte de cette réalité. En effet, les résistances au changement deviennent des enjeux de gestion pour les initiateurs du processus de changement en ce qu'ils doivent continuellement se préoccuper de l'engagement des parties prenantes.

Le changement : l'analyse des processus. La troisième caractéristique concerne l'analyse des processus. Autrement dit, le cadre théorique développé devrait permettre d'aborder les diverses dimensions du changement émergent, mais aussi de traiter d'aspects tant descriptifs que normatifs. Ainsi, le repérage des processus de consultation devrait clarifier les enjeux liés au processus de changement, proposer des modèles d'engagement des parties prenantes à l'égard du changement, catégoriser les stratégies de consultation menant vers l'acceptation du changement et leurs conditions, voire proposer des pistes d'action aux organisations pour mieux relever le défi de résistance au changement en contexte pluraliste.

Les acteurs : une conception politique. La quatrième et dernière caractéristique théorique liée à notre phénomène d'étude a trait à la conception politique qui se concentre sur les intérêts des acteurs, leurs représentations et sur les relations de pouvoir qui lient les acteurs

les uns aux autres à des fins de négociation et d'acceptation de l'initiative. Les enjeux liés aux changements de paradigme d'enseignement et la réforme des programmes de gestion de projet créent de la résistance qui se manifeste ainsi suite à la mobilisation d'acteurs aux valeurs et intérêts souvent divergents, et aux savoirs technique et expérientiel variés. Ce faisant, les enjeux liés à la résistance au changement soulèvent des enjeux de légitimité et de pouvoir qui dépassent dans bien des cas le simple enjeu technique ou financier des changements proposés ; la résistance au changement devient ainsi un champ d'action et de négociation où plusieurs acteurs négocient les frontières de plusieurs questions autour de plusieurs enjeux.

2.2 L'ancrage théorique retenu : modèle de Priestley

Notre ancrage théorique repose sur le modèle de Priestley (2007). En utilisant la théorie sociale de Margaret Archer, Priestley (2007) propose un cadre conceptuel pour analyser l'innovation et le changement dans le domaine de l'éducation. En utilisant trois composantes, à savoir les systèmes culturels, les systèmes structurels et les individus, l'auteur étudie l'interaction sociale dans le contexte du changement en milieu scolaire dans l'objectif d'élaborer un guide suffisamment générique pour aider à la mise en œuvre de changements profonds. La justification de ce cadre conceptuel repose sur le fait que l'idée d'interaction entre la culture, la structure et l'agence sont au cœur de toute action organisationnelle, et sont ainsi susceptibles d'influencer les dynamiques et processus de changement organisationnel.

Le modèle Priestley, inspiré des travaux de Archer, décrit le monde social comme composé d'une triade de culture, structure et agence (Priestley, 2010). Dans cette approche, exprimée à travers la notion de dualisme analytique, l'auteur souligne le fait que ces trois domaines, bien qu'entrelacés les uns avec les autres dans la réalité d'une organisation, doivent être examinés séparément, à des fins d'analyse, et à ne pas confondre, afin de bien comprendre leur interaction. En d'autres termes, il est important de séparer les parties (structure et culture) des individus (agence). En effet, les travaux de Priestley présentent la culture, la structure et l'agence comme ontologiquement séparés, chacune ayant ses propres propriétés causales irréductibles où la culture, la structure et l'agence appartiennent à des strates distinctes afin qu'ils puissent s'influencer (Priestley, 2010).

Selon Priestley (2010), il existe une tendance dans la théorie des sciences sociales à confondre les parties telles qu'elles se trouvent dans un système culturel, et les individus qui occupent des postes ou des idées au sein d'une structure. La clé de toute recherche sur le fonctionnement de la société, dans notre cas la mise en œuvre d'un changement profond en milieu universitaire, passe par l'analyse indépendante de la structure, la culture et l'agence.

Par ailleurs, en examinant séparément les facteurs structurels et culturels, il est possible de concevoir comment ils peuvent affecter les actions des agents par exemple en les contraignant. Les agents peuvent à leur tour affecter les contextes culturels qui

émergent des interactions. La structure, la culture et l'agence possèdent chacun leurs propres pouvoirs causaux et ont des propriétés émergentes distinctes qui sont relationnelles entre elles, signifiant la nature stratifiée de la réalité sociale (Priestley, 2010). Il est donc important d'examiner les événements, les relations sociales et les interactions entre les personnes séparément en termes de leurs structure, culture et éléments afin de comprendre pleinement les façons dont ces systèmes fonctionnent indépendamment ainsi que de découvrir la façon dont ils se chevauchent et exercent une influence les uns sur les autres.

Le modèle de Priestley fournit un cadre utile pour comprendre les processus de changement dans les universités. Il apporte une distinction analytique entre le système culturel c'est-à-dire le corpus de la connaissance et l'interaction socioculturelle c'est-à-dire la façon selon laquelle ce savoir est appliqué par les gens (Priestley, 2007). Dans le cadre d'un changement radical, les nouvelles idées sont en tension avec les idées préalablement prescrites, les normes et les valeurs existantes. Le changement est donc problématique. Priestley (2010) suggère trois conséquences socioculturelles potentielles à ces contradictions au sein du système culturel.

1. Les nouvelles idées sont modifiées pour s'adapter aux idées, aux normes et aux valeurs existantes, et le changement n'a pas lieu. Ce phénomène se définit comme la morphostase.
2. Les idées, les normes et les valeurs existantes sont modifiées pour s'adapter aux nouvelles idées, produisant une forme de morphogénèse.

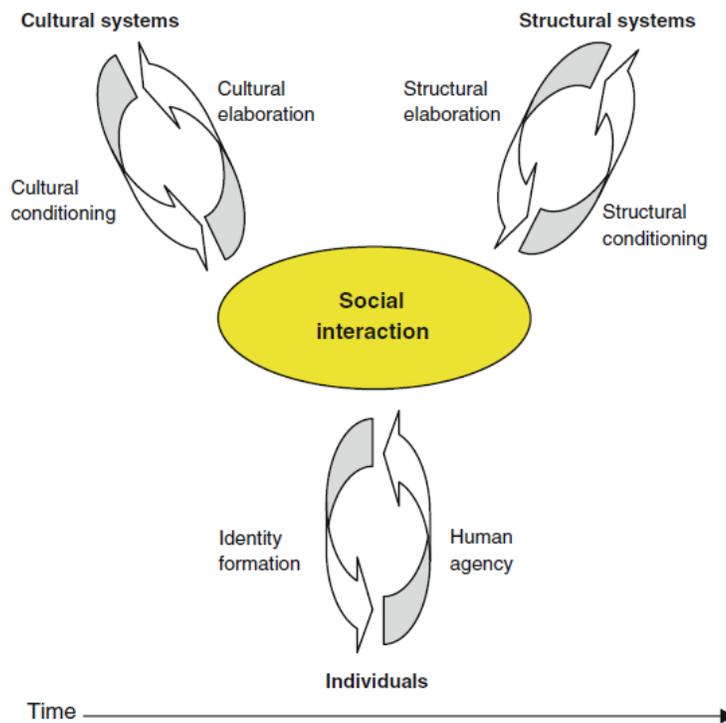
3. Les idées nouvelles et anciennes sont adaptées pour éliminer ou réduire les contradictions. La morphogenèse se produit et l'interaction socioculturelle conduit à l'élaboration du système culturel et à la génération de nouvelles connaissances.

De plus, Archer (1995) identifie quatre principes clés qui visent à comprendre les processus qui conduisent à la morphogenèse et la morphostase dans les systèmes culturels et structurels de la société :

1. Il existe des relations logiques entre les composantes de la culture et des systèmes structurels.
2. Il existe des influences causales exercées par les facteurs culturels et structurels systèmes au niveau socioculturel.
3. Il existe des relations causales entre les groupes et les individus au niveau socioculturel.
4. Les systèmes culturels et structurels sont élaborés en raison de l'interaction, en modifiant les relations logiques actuelles et en ajoutant les nouvelles.

Nous présenterons dans les prochains paragraphes les composantes du modèle de Priestley (Figure 5) soit le système structurel, culturel et l'agence dans un premier temps, ensuite nous explorerons les relations entre les trois éléments de la triade et les interactions sociaux-culturels ou ils se rejoignent.

Figure 3 - Modèle de reproduction sociale et transformation



Pris de Priestley (2010, p. 7)

Les systèmes culturels

Le concept de culture dans son ensemble fait référence à tout élément qui a la capacité d'être compris par quelqu'un (Priestley, 2010). Selon Hays (1994), la culture se réfère aux systèmes de signification tels que les idées, les théories et les croyances, les individus ou les communautés qui y adhèrent. La culture est à la fois le produit d'interactions et producteur de certaines formes d'interactions humaines. Cela dit, cette culture humaine n'existe pas seulement dans l'esprit des gens; elle a une réalité objective

indépendante du connaissant. La culture a le potentiel de transformer les pratiques sociales, et d'activer ou inhiber le développement social (Priestley, 2007).

Les systèmes structurels

Le concept de structure est défini dans les travaux de Priestley comme un ensemble d'objets liés à l'intérieur. La structure se réfère à tous les schémas organisationnels, systèmes sociaux, ainsi que les règles et pratiques. Les relations entre ceux-ci constituent la société et cela inclut les différents aspects organisationnels de la société tels que les rôles, les politiques, les systèmes et les institutions (Archer, 1995). La structure peut aussi inclure des éléments tels que les ressources matérielles, les systèmes socio-économiques, l'ethnicité, les coutumes, les institutions sociales telles que l'université ainsi que certaines structures comme les comités, les unités, les départements et les facultés. Les systèmes structurels peuvent également faire référence aux rôles et postes au sein des organisations. Ainsi, les systèmes structurels ont des pouvoirs émergents et des propriétés sociales émergentes pouvant distribuer des ressources matérielles et organisationnelles (Priestley, 2007).

Les structures précèdent et peuvent conditionner l'agence (individus) dans la mesure où les individus peuvent être contraints ou motivés, mais peuvent également être reproduites ou transformées en termes de leur interaction avec l'agence humaine (Priestley, 2007). En effet, les puissances émergentes des structures ne sont activées que lorsque les agents interagissent entre eux à travers le mécanisme de la réflexivité humaine

dans laquelle les agents priorisent subjectivement leurs préoccupations, projets ou pratiques.

L'agence

L'agence est la capacité des acteurs à façonner de manière critique leurs réponses aux situations problématiques. Selon Archer (1996), celle-ci est répartie en trois strates, les agents primaires, les agents d'entreprise et les agents sociaux.

1. Les agents primaires sont les personnes qui, en tant qu'individus, ne sont pas capables d'exercer beaucoup pouvoir en raison de leur position involontaire dans la société et en relation aux ressources socialement rares. Un agent peut également référer à une collectivité ou un groupe de personnes.
2. Les agents d'entreprise font référence à une collectivité ou un groupe de personnes. Ces agents ont un intérêt commun, s'organisent autour d'objectifs particuliers et agissent collectivement dans les groupes en cherchant à transformer la société.
3. Les agents sociaux sont des individus qui ont pu développer une forte identité sociale souvent associée à un rôle particulier ou position dans la société. Ces personnes sont en mesure d'exercer du pouvoir en vertu de leur position plus puissante qui les imprègne de l'autorité pour le faire.

L'agence, dans le réalisme social d'Archer, fait ainsi référence aux personnes et à leur capacité à agir sur leur propre monde en termes de leurs rôles et positions sociales. Tandis que le dualisme analytique insiste sur la séparation artificielle de la culture,

structure et agence afin de bien comprendre leur interaction, il y a naturellement une relation fondamentale entre la structure et l'agence. Les actions des individus (agents) ne peuvent pas avoir lieu sans un ensemble de structures (Archer, 1996).

Les interactions socio-culturelles

Les interactions sociaux-cultures représentent les relations qui existent entre les individus et des groupes (Priestley, 2007). La conception de la société fait référence aux relations persistantes qui existent entre capitaliste et travailleur, député et électeur, étudiant et enseignant.

Ces relations dépendent non seulement des interactions entre individus autonomes, mais sont également soumises aux influences causales de la culture, des connaissances et idéologies ainsi que de la structure et les relations de pouvoir (Archer, Bhaskar, Collier, Lawson, & Norrie, 2013). L'agence, la culture et la structure interagissent en tant que niveau socioculturel, représenté au le centre du processus (Figure 5) ce qui favorise la formation de l'identité culturelle et structurelle, mais aussi de la transformation.

En conclusion, il est donc important dans le cadre de ce mémoire de comprendre non seulement comment les acteurs sont en mesure d'exercer leur pouvoir dans une situation particulière, mais aussi quels sont les facteurs dans ce contexte qui permettent ou contraignent cette action. Les travaux de Priestley permettront une analyse et une

compréhension de l'évolution du processus de changement ainsi que de l'interaction entre les conditions structurelles et culturelles.

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

Les deux sections précédentes nous ont permis de déterminer et positionner les questions auxquelles nous tenterons de répondre au cours de notre recherche. Elles nous ont également donné l'occasion de présenter le cadre théorique privilégié. Le présent chapitre détaille et justifie la méthodologie de recherche utilisée afin de répondre aux objectifs de recherche et de valider la question de recherche. Utilisant la réponse à cette question, nous ajouterons une réflexion plus spécifique sur son impact sur la gestion des projets de cette nature.

L'approche méthodologique, le terrain de recherche, la collecte de données et l'analyse de données seront abordés dans les prochaines sections. Aussi, nous présenterons les difficultés que nous avons rencontrées, en tant que chercheurs, lors de cette recherche en contexte universitaire.

3.1 Stratégie de recherche

Les deux sections précédentes nous ont permis de positionner les questions auxquelles nous tenterons de répondre au cours de notre recherche. Celles-ci nous ont également donné l'occasion de présenter le cadre théorique que nous privilégierons. Cela étant dit, il est à présent nécessaire de vous présenter la démarche méthodologique que nous avons adoptée dans la réalisation de cette étude. Il s'agit donc d'exposer la stratégie générale de la recherche, le type de données que nous avons recueillies, les techniques employées pour traiter ces dernières, d'analyser les résultats de notre recherche et de formuler nos conclusions.

3.1.1 Posture épistémologique constructiviste

Si nous nous interrogeons sur le type de problématique que nous analysons dans le cadre de cette étude, nous constatons que notre démarche nous amène à privilégier le recours à un paradigme socio-constructiviste (D'Amboise & Audet, 1996), plutôt qu'à un paradigme positiviste, qui amène les individus à percevoir la réalité de façon objective, à jouer un rôle d'observateur neutre et à prendre la réalité comme donnée (D'Amboise & Audet, 1996) L'approche socio-constructiviste perçoit en effet le monde comme socialement construit et subjectif (Usunier, Easterby-Smith, & Thorpe, 2000). Les chercheurs qui préfèrent utiliser l'approche socio-constructiviste ont tendance à analyser le phénomène qui les intéresse en accordant une importance particulière à son contexte, à l'ensemble des facteurs qui y sont liés dans un système donné et en faisant des propositions après avoir observé les données recueillies (Usunier et al., 2000).

Le paradigme socio-constructiviste privilégie la réalisation d'une étude qualitative et l'adoption d'une approche participative et coopérative (Morin, 2010). Elle permet au chercheur-acteur d'être responsable de la richesse de sa subjectivité dans un dialogue avec les autres dans la communauté, l'organisation, la société, etc. Ce type de recherche qui considère le rapport entre individu et société à l'avantage de permettre au chercheur de porter son attention sur l'ensemble du phénomène d'intérêt et d'expliquer des faits en profondeur en privilégiant le rôle des relations interindividuelles dans la formation des normes sociales. Au sein de l'approche participative et coopérative, le chercheur est considéré comme un partenaire. Il assume, conjointement avec les acteurs, la responsabilité de mener à bien l'élaboration des connaissances fondamentales en liaison avec la poursuite du succès d'un projet (Morin, 2010) .

De plus, notre démarche méthodologique nous a permis d'établir de manière chronologique l'interaction entre nos parties prenantes, dans notre cas, l'université et le corps professoral tout en accordant une attention particulière au contexte dans lequel ce changement a évolué. Il convient donc de prendre en compte les perceptions, visions et objectifs de tous les acteurs ayant occupé un rôle dans ce processus.

3.1.2 La recherche-action intégrale et systémique

Dans le cadre de cette recherche qualitative, nous avons eu recours à une recherche-action intégrale et systémique (RAIS). Ce concept développé en 2004 par le

professeur André Morin, rejoint l'approche systémique et la recherche-action appliquée à un système social. Ce modèle donne la priorité à l'être humain, premier responsable pour ses actes vers son propre changement positif (Morin, 2010).

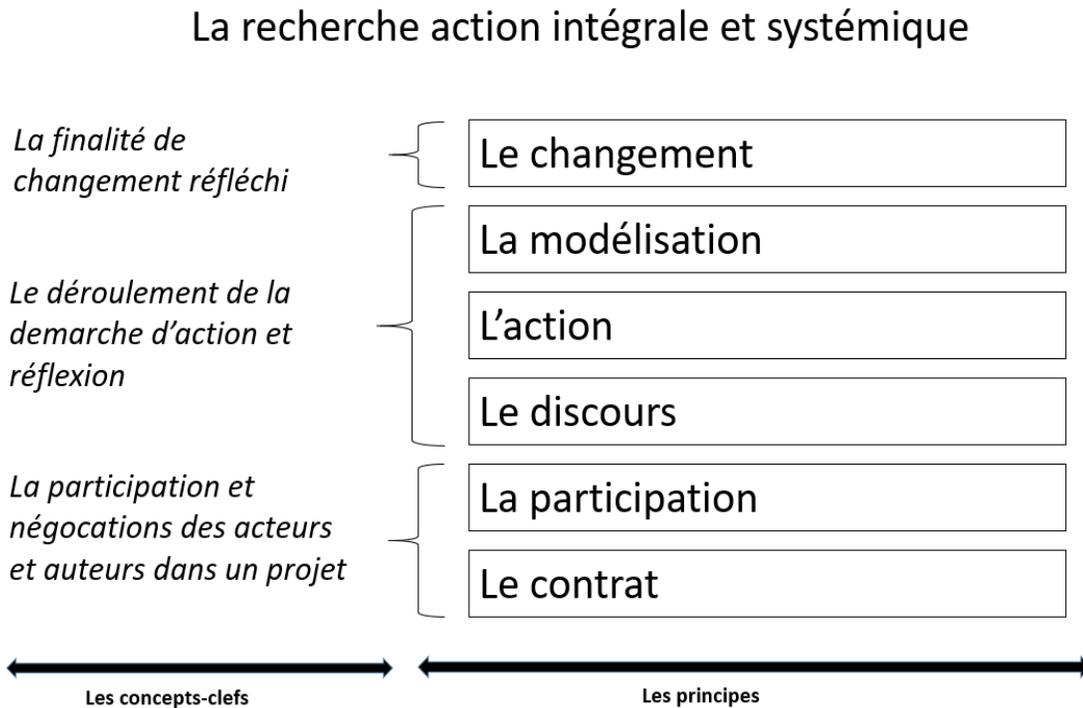
La recherche-action intégrale et systémique intègre le paradigme de la complexité. Selon Le Moigne (1995), la recherche-action intégrale systémique est une méthodologie de recherche qui utilise la pensée pour modéliser un phénomène complexe actif dans un environnement également en évolution afin de permettre à un acteur collectif d'y participer de manière à induire un changement. Cardinal and Morin (1993) décrivent la RAIS comme née du mariage de la recherche-action intégrale et de la modélisation systémique. Les auteurs réclament la RAIS d'un paradigme socio-constructiviste caractérisé par le relativisme, le subjectivisme et l'herméneutique.

La RAIS a gagné du terrain dans le monde scientifique, dans les domaines des sciences sociales, ainsi que dans d'autres domaines plus conservateurs. Son importance dans le contexte de l'enseignement, dans les universités comme dans les projets en enseignement supérieur, est également soulignée. La RAIS est enfin une méthodologie qui, à la lumière de son potentiel à intégrer la vision des acteurs dans les résultats et à développer une culture de partage, doit être constamment renouvelée pour évoluer et être toujours une source de connaissances (Morin, 2010). De manière générale, Morin (2010) définit la démarche méthodologique d'un plan de recherche basé sur une RAIS comme suit :

1. Identifier clairement les principaux besoins du groupe et définir l'objectif global de la recherche;
2. Comprendre correctement le but du projet pour permettre des changements dans l'ordre des connaissances en fonction des actions;
3. Esquisser et illustrer les étapes essentielles du projet afin d'estimer les types de réunions, dates et lieux;
4. Déterminer la durée du projet dès le début le temps alloué au projet;
5. Définir avec précision les rôles des participants et établir un principe d'égalité concernant les droits de parole et d'écoute;
6. Assigner les tâches permettant aux chercheurs-acteurs de se confier des tâches à accomplir; et
7. Conclure un accord ou un contrat ouvert dans le but de partager les rôles et les tâches, en particulier au début.

Selon Morin (2010), la RAIS est la révision dans un esprit critique des décisions prises durant tout le processus. Pour ce faire, il importe de saisir l'ampleur de la problématique, de recueillir les informations, de les examiner, de les grouper, de prendre des décisions et d'agir en observant la portée dans un esprit de réflexion critique. Dans son ouvrage « Cheminer ensemble dans la réalité complexe », l'auteur décrit la RAIS comme un processus itératif reposant sur six principes intégrateurs et quatre étapes. La figure ci-dessous présente les principes opérationnels de la RAIS ainsi que les concepts avec lesquels ils sont liés. Nous tenterons de les définir dans les prochains paragraphes.

Figure 4 - Sommaire des principes intégrateurs de la recherche-action intégrale et systémique



Pris de A. Morin (2010, p. 136-137)

Les étapes de la recherche-action intégrale et systémique

Dans la première étape, le chercheur se doit de déterminer les frontières du système en établissant un portrait du changement tout en identifiant les parties prenantes. Le chercheur situe ensuite les parties prenantes et le changement dans des niveaux systémiques cohérents. Il doit également définir les interconnexions entre les niveaux en fonction du changement recherché.

La deuxième étape repose sur l'identification des éléments systémiques qui doivent changer dans la structure comme les valeurs, les croyances, les rôles sociaux et les attentes. Il doit aussi mener une réflexion sur les règles de fonctionnement tels les normes, les procédures, les règlements et les façons de faire.

Dans la troisième étape, la représentation graphique du système doit être développée. Le but étant d'illustrer les interactions par la définition des liens issus de l'action et valider les liens en fonction des résultats des interactions.

Finalement, la quatrième étape de la RAIS repose sur la définition de la stratégie d'intervention. Il faut notamment cerner les interactions stratégiques susceptibles de modifier l'équilibre et d'identifier celles qui sont les plus accessibles.

Dans le cadre de l'implantation des nouveaux programmes en gestion de projet, dans un contexte universitaire complexe, la recherche-action intégrale et systémique semble la plus propice pour occasionner un changement dans la pratique puisqu'elle relie en même temps action et réflexion (Morin, 2010).

Les principes intégrateurs de la recherche-action intégrale et systémique

- I. *Le changement* : La transformation étant la finalité de la RAIS, le changement est élaboré, anticipé et réfléchi délibérément dans un projet en constante évolution.

- II. *La modélisation* : Le processus de révision d'action et de réflexion est créatif. Il favorise l'induction des phénomènes interactifs liés à la finalité du changement.
- III. *L'action* : Une intervention coopérative sert de conduite suite à une réflexion questionnant la façon de faire et le processus.
- IV. *Le discours* : Le processus de RAIS devient inspirateur. Le discours issu d'une réflexion éclairée sur la problématique favorise l'engagement des acteurs comme auteurs d'une histoire qui change le monde.
- V. *La participation* : Le processus de la RAIS est partenarial. Les acteurs s'impliquent à chaque étape du changement faisant suite à l'action et au discours. Les acteurs font appel à leurs valeurs communes pour le bien collectif du projet.
- VI. *Le contrat* : Le processus est négocié sous la forme d'une entente verbale et formelle. Le contrat se reflète en un langage commun relatif aux buts et rôles des acteurs.

3.1.3 Justification de cette approche

Dans le cadre de ce mémoire, la recherche-action intégrale et systémique paraît la plus appropriée étant donné qu'elle permet une analyse rigoureuse et exploratoire d'un phénomène complexe. En effet, l'objectif est de documenter la transformation de programme en milieu universitaire en général, en s'appuyant sur un cas spécifique. De plus, notre question de recherche vise à identifier les mécanismes de consultations favorisant un changement profond. Ceci requière ainsi une analyse du comportement et la prise en compte de l'intérêt des parties prenantes. En bref, notre objet de recherche n'aurait pu être traité convenablement avec des méthodes quantitatives.

En outre, dans une perspective plus large, le recours à la recherche-action intégrale et systémique présente de nombreux avantages. D'abord, elle permet une rigueur d'analyse interculturelle et donc une meilleure compréhension du système et de ses acteurs dans un contexte de complexité dont la finalité est le changement profond. Également, en adoptant une approche participative et collaborative, la recherche-action intégrale et systémique permet de faire partie du processus du changement et engage les parties prenantes comme des collaborateurs. Dans la mesure où la recherche explore à comprendre le sens et les croyances qui sous-entendent une action (contrairement à la simple mesure du comportement observable), elle permet d'appréhender des enjeux complexes, qui sont typiques lors de projet de changement profond. Finalement, un des grands avantages de cette méthode réside dans sa capacité de saisir des phénomènes « processuels » dans leur contexte réel (Patton, 1990). Dans le domaine de la stratégie, les chercheurs tels que Pettigrew, Porter, et Van de Ven mettent l'accent sur la nécessité de recourir à ces méthodes pour comprendre des processus, telles l'innovation ou encore la gestion des alliances. En ce qui concerne notre étude, laquelle cherche à comprendre le « comment » de l'implantation de programmes novateurs en gestion de projet, nous avons bon espoir que le recours à la recherche-action intégrale et systémique est amplement justifié.

3.1.4 Design basé sur une étude de cas

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons jugé pertinent de faire appel à la méthode d'étude de cas. Nous justifions dans les prochains paragraphes la pertinence de cette approche comme outil méthodologique dans le cadre d'un projet de transformation menant à un changement de paradigme d'enseignement (Morin & Goudreau, 2015).

Notre démarche vise à comprendre la réalité et à proposer une méthodologie de gestion de projets innovante permettant de faciliter les changements de second ordre plutôt qu'à vérifier une théorie. Comme l'a mis en lumière notre cadre théorique, notre démarche s'inscrit dans une logique de type socio-constructiviste. Cela étant dit, nous espérons être en mesure de mener une observation empirique de la réalité, de comprendre différentes perceptions et de décrire un ensemble de phénomènes.

Selon Hartley (2004), l'étude de cas est une enquête détaillée, souvent avec des données collectées sur une période de temps, sur une ou plusieurs organisations, ou groupes au sein d'organisations, en vue de fournir une analyse du contexte et des processus impliqués dans le phénomène étudié. En ce sens, Yin (2003) affirme que l'étude de cas permet de garder les caractéristiques holistiques et significatives d'évènements réels tels que les processus universitaires et l'évolution du marché du travail. La méthode des cas nous permet également de prendre en compte les opinions et les perceptions des différents acteurs par rapport aux évènements (Miles & Huberman, 1994).

Yin (2003) stipule que la méthode des cas n'est pas une approche monolithique en ce qu'elle propose quatre catégories : les cas uniques au design holistique (type 1), les cas uniques au design intégré (type 2), les cas multiples au design holistique (type 3), et finalement, les cas multiples au design intégré (type 4). Chaque type de cas est utilisé pertinemment dans un contexte précis et permet au chercheur de décrire et d'analyser des phénomènes spécifiques, et ce, en respectant l'intégralité et la fiabilité méthodologique.

Dans cette optique méthodologique, nous avons décidé de choisir le cas de l'Université du Québec en Outaouais. Cette recherche s'intéresse particulièrement au processus de consultation des enseignants, dans un contexte de changement de paradigme d'enseignement. Dans une perspective de gestion de projet, il s'agit de documenter la communication avec les parties prenantes, dans le but de faciliter la mise en œuvre du projet. L'observation des réactions de ces professeurs au passage proposé de la formation par objectifs à une formation axée sur les compétences nous permettra de comprendre comment le changement est perçu et d'étudier quels sont les facilitateurs susceptibles d'en favoriser l'implantation. L'objectif est de développer un processus de consultation qui laisse aux professeurs la latitude d'exprimer leur opinion tout en leur permettant de se familiariser avec les nouveaux paradigmes.

3.2 Collecte de données

Afin d'étudier le processus d'implantation des programmes de gestion de projet, nous avons mené des entrevues semi-structurées avec des professeurs, chargés de cours,

et responsables des programmes. Plus précisément, la collecte de données a associé deux méthodes : les entrevues semi-structurées ainsi que l'analyse du rapport des résultats de l'auto-évaluation des programmes, des groupes de discussions. Comme cette recherche s'inscrit dans l'approche de recherche-action intégrale et systémique, nous avons utilisé des stratégies de collecte de données nous permettant d'identifier et connaître la perception des personnes impliquées, c'est-à-dire des participantes (Savoie-Zajc & Karsenti, 2004). De ce point de vue, les données ont été recueillies avant, pendant et après la période d'entrevue.

3.2.1 Les entrevues

Nous avons adopté une méthodologie d'entrevues semi-structurées dans le cadre de notre analyse. L'entrevue semi-structurée est appropriée lorsque l'objectif est de recueillir des informations sur le témoignage ou l'expérience personnelle d'un individu (Angers, 1992). Selon Savoie-Zajc and Karsenti (2004), l'entrevue est une conversation qui se situe dans un contexte social structuré. Le chercheur interlocuteur a un rôle bien précis et défini dans la relation. Il recueille l'information selon un plan établi et un objectif déterminé tandis que la personne interrogée fournit les données recherchées.

Dans notre étude, ce type d'approche est pertinent dans la mesure où nous souhaitons considérer la perception des événements des différentes personnes interviewées dans leur chronologie. Il était alors essentiel d'utiliser des questions ouvertes

qui suscitaient des réponses riches en détail et d'explications ce qui nous permet de comprendre le monde perçu par le répondant (Patton, 1990).

Un des enjeux principaux dans le cadre de ce projet d'implantation des nouveaux programmes est la gestion de diverses parties prenantes du projet. Ceux-ci comptent : les chargés de cours, les professeurs, l'administration de l'UQO, le responsable des programmes de gestion de projet, les consultants externes impliqués dans le projet, le directeur réseau, le syndicat des chargés de cours ainsi que le syndicat des professeurs. Bien que les parties prenantes soient nombreuses et qu'elles aient toutes un impact positif ou négatif sur le projet, nous nous intéressons particulièrement, dans le cadre de ce mémoire, à l'influence du corps professoral sur le succès de cette implantation.

La motivation principale du choix de l'entrevue comme outil de collecte de données se situe dans son caractère flexible et adaptable. Les entretiens, dont le nombre s'élevait à douze, se sont déroulés entre le début du mois d'octobre 2015 et janvier 2017, selon les disponibilités des différentes personnes interviewées. Nous avons consacré entre 45 et 100 minutes à chacune des rencontres, en fonction de la quantité d'informations que notre interlocuteur avait à partager. Toutes les entrevues ont été menées par l'auteur de ce mémoire dans les locaux de l'Université du Québec en Outaouais à l'exception des deux entrevues avec les responsables des programmes des autres universités du réseau qui ont eu lieu sur Skype. Avant les entretiens, chaque participant a reçu par courriel une demande

d'entrevue incluant une description du projet de recherche ainsi qu'une entente de confidentialité.

Étant donné que les personnes interrogées n'ont pas toutes directement été impliquées dans le projet modification des programmes, nous étions conscients du contraste qui existerait dans les discours des différents répondants. Toutefois, le recul qu'avaient certains répondants, du fait de leur statut de « spectateur », nous intéressait également, car le chercheur a le devoir de prendre en compte les différentes perceptions des acteurs et de les confronter. Les personnes n'ayant pas été directement impliquées dans le processus de modification des programmes ont pour la plupart tenu des propos très objectifs, impartiaux et soutenus par la littérature. Afin de nous assurer d'exploiter le potentiel de chacune des entrevues menées, celles-ci ont toutes été enregistrées.

Après quelques entrevues et après avoir réécouté certaines des entrevues enregistrées, nous avons pu ajuster nos questions afin de les orienter sur certains aspects particuliers que les répondants n'avaient pas encore traités. À ce sujet, Miles and Huberman (1994) affirment :

« Nous recommandons fortement une analyse en cours de recueil de données. Le chercheur peut alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres, souvent de meilleure qualité » (p. 101).

Caractéristiques des personnes interviewées

Notre objectif était d'obtenir un échantillon représentatif des parties prenantes du projet. Les participants au projet de recherche devaient donc appartenir à l'une des catégories suivantes :

1. Niveau stratégique représentant les responsables de programmes des universités réseau, ainsi que le directeur du comité conjoint réseau des programmes de 2e cycle en gestion de projet, Université du Québec.
2. Professeurs au département des sciences administratives de l'Université du Québec en Outaouais.
3. Chargés de cours au département des sciences administratives de l'Université du Québec en Outaouais.

Le tableau ci-dessous présente la liste des personnes interviewées afin de comprendre le phénomène à l'étude.

Tableau 5 - Sommaire des entrevues complétées dans le cadre de ce mémoire

#	Statut du répondant	Caractéristiques	Date et lieu	Durée
1	Responsable de programmes 1	<ul style="list-style-type: none">• Responsable des programmes de l'une des universités participantes• A participé à la conception du programme• A facilité le processus de mise en œuvre• À enseigné au programme de GP	Le 17 octobre 2015, UQO	60 min
2	Professeur 2	<ul style="list-style-type: none">• Professeur du département des sciences administratives• A enseigné au programme de GP	Le 23 novembre 2015, UQO	60 min

3	Professeur 3	<ul style="list-style-type: none"> • Professeur du département des sciences administratives • A enseigné au programme de GP 	Le 27 novembre 2015, UQO	60 min
4	Professeur 4	<ul style="list-style-type: none"> • Professeur du département des sciences administratives • A enseigné au programme de GP 	Le 10 décembre 2015, UQO	60 min
5	Responsable de programme 2	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable des programmes de l'une des universités participantes • A enseigné au programme de gestion de projet 	Le 14 décembre 2015, UQO	60 min
6	Professeur 5	<ul style="list-style-type: none"> • Professeur du département des sciences administratives • N'a pas enseigné au programme de GP 	Le 14 décembre 2015, UQO	60 min
7	Professeur 6	<ul style="list-style-type: none"> • Professeur du département des sciences administratives • N'a pas enseigné au programme de GP 	Le 5 janvier 2016, UQO	60 min
8	Chargé de course 1	<ul style="list-style-type: none"> • A enseigné au programme de gestion de projet 	Le 19 janvier 2016, UQO	60 min
9	Chargé de course 2	<ul style="list-style-type: none"> • A enseigné au programme de gestion de projet 	Le 22 janvier 2016, UQO	60 min
10	Chargé de course 3	<ul style="list-style-type: none"> • A enseigné au programme de gestion de projet 	Le 2 février 2016, UQO	60 min
11	Responsable des programmes 3	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable des programmes de l'une des universités participantes • A participé à la conception du programme • A intégré l'équipe après le début de la conception du programme 	Le 8 février 2017, appel Skype	60 min
12	Responsable de programme 4	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable des programmes de l'une des universités participantes • A participé à la conception du programme • A intégré l'équipe après le début de la conception du programme 	Le 8 février 2017, appel Skype	60 min
13	Chargé de course 4	<ul style="list-style-type: none"> • A enseigné au programme de gestion de projet 	Le 23 février 2016, UQO	60 min

3.2.2 Observations

Par ailleurs, les entrevues semi-structurées ont été complétées avec des données collectées à travers de l'observation participante. Entre la période 2014 et 2018, nous avons été membre du comité de programme de deuxième cycle en gestion de projet de l'UQO. Ce comité était au cœur du processus de changement étudié en ce sens qu'il avait la charge d'étudier certains dossiers spécifiques en lien avec le changement proposé. Sur la période 2014-2018, nous avons eu l'opportunité d'assister à six rencontres formelles du comité. Celui-ci était composé de plusieurs membres internes et externes. Les rencontres portaient sur la mise en place d'une approche de formation par compétences à l'UQO. À travers ces rencontres, nous avons donc été sensibilisés aux enjeux, intérêts, tensions, dynamiques et acteurs à l'œuvre autour du processus de changement étudié.

Ces données ont été très utiles pour la compréhension du contexte et des acteurs, ainsi que de l'historique du changement. Grâce à ces moments privilégiés d'observation, les questions posées lors des entrevues ont pu être raffinées et adaptées au contexte. Des notes étaient généralement prises pendant la rencontre. Puis, dans les vingt-quatre heures qui suivaient les rencontres, nous nous assurons d'élaborer davantage les notes prises lors des rencontres. Par ailleurs, une vingtaine d'échanges courriels – incluant des rapports, documents de travail et réflexions des acteurs – ont également été consultés et analysés. Ceux-ci ont été très utiles pour comprendre la nature même du changement proposé et le travail effectué par l'ensemble des parties prenantes.

Somme toute, les données liées à l'observation sont utiles ne ce sens qu'elles nous ont véritablement permis de « vivre » le changement de l'intérieur, ce qui nous a permis de comprendre des dynamiques internes qui auraient pu autrement passer inaperçues.

3.2.3 Analyse de documents

En complément des entrevues semi-structurées, nous avons également eu accès à plusieurs types de documents. Nous avons notamment consulté le rapport d'évaluation périodique des programmes de gestion de projet, le rapport d'auto-évaluation des programmes de maîtrise, le compte-rendu des groupes de discussions. Puis, nous avons également consulté plusieurs ouvrages et articles parus dans des revues professionnelles, des études de cas, des thèses de doctorat et des mémoires de maîtrise qui traitent de changement profond dans l'université, le changement de paradigme d'enseignement ainsi que la formation par compétence. Nous avons également consulté des articles portant sur des cas d'université au Québec ayant mis en place des changements de même envergure dans leurs programmes.

3.3 Stratégie d'analyse de données

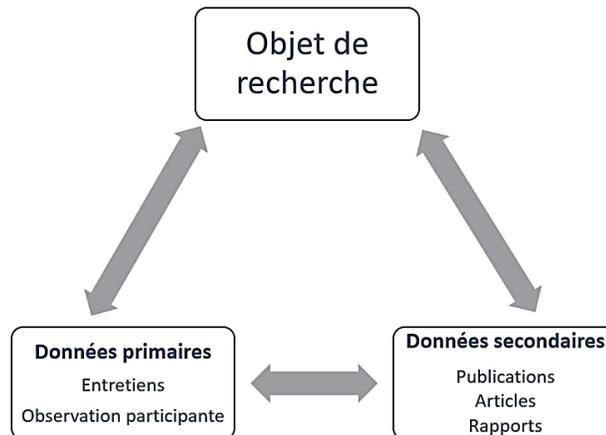
Dans le cadre de l'analyse des données, le rappel constant de la question, ainsi que celui des objectifs de cette recherche sont très importants. Selon Paillé (2007), dans la recherche qualitative, l'analyse des données passe par la thématization des résultats.

Notre stratégie d'analyse portant sur une triangulation, les données ont été croisées dans le but de répondre à la question de recherche, c'est-à-dire quelles sont conditions requises permettant de faciliter les changements profonds dans un contexte de stabilité/tradition en

milieu universitaire. La triangulation des données nous a permis de développer les objectifs ciblés, à savoir : identifier les conditions et de décrire les stratégies permettant de faciliter les changements radicaux. Cette triangulation s'est faite au moyen de comparaisons, ainsi que par l'identification des similitudes et des différences dans les informations collectées.

Plusieurs auteurs s'accordent sur la notion de triangulation. D'une part Baribeau and Royer (2012) la définissent comme la concordance entre diverses sources de données et diverses interprétations. D'autre part, Leech and Onwuegbuzie (2007) affirment qu'en s'appuyant sur l'utilisation de multiples sources de données, la triangulation permet de saisir la réalité vécue par les participants sous différents angles. Moisset (1993) affirme que la triangulation est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes. Savoie-Zajc and Karsenti (2004) indiquent que la technique de la triangulation de données dans la recherche-action permet au chercheur d'ajouter une autre perspective et de diminuer sa subjectivité. Yin (2003) distingue six sources principales de données : la documentation diverse, les archives, les entretiens, l'observation directe, l'observation participante et les artefacts physiques. Voici le schéma de la triangulation tel qu'il s'est manifesté dans cette recherche tel que décrit par Baumard and Ibert (1999) :

Figure 5 - Catégories de données



Pris de Baumard and Ibert (1999, p.101)

De plus afin d’assurer la rigueur qualitative à la conduite et à la présentation des données qualitatives recueillies, nous utiliserons une approche systématique développée par Gioia, Corley, and Hamilton (2013) favorisant le développement objectif de nouveaux concepts et une articulation de la théorie enracinée. Finalement, nous aurons recours au modèle Langley (1999) afin de proposer des cartographies des acteurs afin de décrire visuellement la chronologie des événements. En effet sur la base d’une analyse empirique approfondie, nous serons en mesure de développer un modèle de processuel qui explique comment les acteurs de ce changement ont progressé fil du temps.

3.4 Considérations éthiques

Lors de la demande d’interview envoyée par courriel, les personnes interviewées ont reçu une lettre de présentation (Annexe 1) accompagnée des objectifs du projet de

recherche (Annexe 2). Une fois leur consentement obtenu, un document portant sur le consentement pour les rencontres individuelles a également été distribué (Annexe 3). La confidentialité et l'anonymat leur ont été assurés. Cela a pu être respecté par le fait qu'aucun extrait des enregistrements ou des documents écrits reçus qui auraient pu permettre de reconnaître l'une ou l'autre des personnes participantes à cette recherche ne serait utilisé pendant l'analyse, l'interprétation ou la présentation des résultats. Au moment des entrevues, un étudiant au doctorat a accompagné le chercheur principal. Afin d'assurer le respect de la confidentialité et la protection des données, l'étudiant accompagnateur a également signé une entente de confidentialité. Le présent tableau résume la méthodologie décrite dans le chapitre ci-dessus.

Tableau 6 - Résumé de la méthodologie de recherche

Approche de recherche	Recherche-action intégrale et systémique
Outils de collecte de données	Typologie d'entrevues : entrevue semi-structurée Conception des grilles d'entrevues Entrevues de recherche
Terrain d'étude	Étude de cas
Échantillonnage	Échantillonnage de convenance
Procédure d'analyse de données	Triangulation des données

CHAPITRE 4 - MISE EN CONTEXTE

Le présent chapitre a pour but de présenter la conjoncture dans laquelle ce projet s'est manifesté ainsi que son contexte. Plus précisément, ce chapitre présente les acteurs impliqués dans ce projet afin de bien cerner les enjeux liés à l'implantation des nouveaux programmes.

4.1 Description du contexte

Depuis sa création, le programme MGP a été révisé à plusieurs reprises afin de mieux répondre aux besoins du marché, mais aussi à l'évolution de la discipline. Cette évaluation périodique des programmes est prescrite dans le cadre de la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants. Elle prévoit que chaque établissement universitaire dispose d'une politique d'évaluation répondant aux conditions et normes minimales, conformément aux exigences de qualité et de pertinence que la société québécoise rattache à la formation. Elle permet également de répondre aux attentes des milieux éducatifs et socioéconomiques.

À la suite de ses révisions, plusieurs variantes du programme ont été conçues et implantées soit : le programme court en 1995, la maîtrise en gestion de projet – profil recherche et le diplôme d'études supérieures spécialisées en 1999, et la maîtrise en gestion de projet – cheminement coopératif en 2001.

En 2012, à la suite des rapports d'autoévaluation et aux rapports des experts externes, une recommandation a été établie. Elle stipulait qu'afin d'assurer la survie des programmes de gestion de projet en Outaouais, dans un contexte sociétal en constant changement, les programmes de gestion de projet devaient entièrement être révisés par l'entremise d'une modernisation majeure de leurs contenus, mais aussi de leurs structures. Cette modernisation des programmes devenait nécessaire pour mieux répondre aux

attentes de plus en plus pressantes des étudiants et du milieu. De plus, les avancées pédagogiques et technologiques des dernières décennies permettaient de concilier les demandes des parties prenantes avec les impératifs organisationnels et institutionnels des universités.

Le processus d'évaluation périodique a duré trois ans et demi. Un comité d'autoévaluation ayant été mis sur pied avec plusieurs intervenants des universités du réseau. La recommandation du comité a été basée sur les données quantitatives : statistiques des évaluations obtenues pour la période : 98-99 à 07-08 collectées auprès des étudiants, diplômés, professeurs, chargés de cours et employeurs. Des données qualitatives ont également été utilisées.

Tableau 7 - Sommaire des principaux constats suite à l'évaluation des programmes

Forces du programme	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pertinence socio-économique; 2. L'accréditation PMI; 3. Les objectifs, bien qu'ayant besoin d'être mis à jour, représentent bien le type de spécialiste que le programme entend former; 4. L'arrimage « programme court – DESS – maîtrise »; 5. Étudiants venant de différents parcours, ce qui contribue à l'enrichissement de la formation; 6. Différents profils et cheminements répondant aux besoins de plusieurs types d'étudiants; 7. Potentiel intéressant que représente un programme offert par un réseau d'établissements dont les professeurs ont des expertises diversifiées.
Faiblesses du programme	<ol style="list-style-type: none"> 1. La présentation du programme qui varie d'un établissement à l'autre; 2. Les objectifs : besoin d'être mis à jour; 3. Redondance avec les cours de premier cycle pour les étudiants issus de la filière « administration »;

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Les aspects théoriques du programme semblent éloignés de la réalité aux yeux de certains répondants; 5. Le niveau des cours semble trop faible pour certains; 6. Le programme ne tire pas profit de son caractère réseau, dont les ressources ne sont pas exploitées à leur maximum; 7. Manque de certains contenus (éthique, outils informatiques, GRH, aspects financiers et juridiques, etc.); 8. Ordre de l'offre de certains cours (MGP7111 offert trop tard, Séminaire MGP7180 p/r Séminaire MGP7160. 9. Les cours MGP7111, 7112, 7121 et 7122 font l'objet de critiques négatives; 10. Les cours comportant des éléments statistiques sont difficiles à suivre pour certains étudiants; 11. La fréquence de l'offre des cours optionnels : plusieurs étant peu ou pas offerts; 12. Manque de coordination entre professeurs (cours donnés sans lien entre eux).
--	---

Pris de Rapport d'autoévaluation. Maîtrise en gestion de projet (2012, p. 132-133)

Tableau 8 - Principales recommandations suite à l'évaluation des programmes

À propos des objectifs	<ul style="list-style-type: none"> – Revoir les objectifs en se référant au mandat que le gouvernement avait donné à l'UQ au moment de la création de la maîtrise; – Uniformiser la description dans tous les établissements
À propos de l'admission au programme :	<ul style="list-style-type: none"> – Revoir les conditions d'admission et les uniformiser dans tous les établissements – Éviter d'admettre dans le profil recherche des étudiants qui n'ont pas la moyenne pour intégrer le cheminement coopératif; – Avoir recours aux entrevues de sélection
À propos de la structure du programme	<ul style="list-style-type: none"> – Revoir et uniformiser, d'un établissement à l'autre, la description et le contenu des profils et cheminement du programme; – Revoir le contenu du programme de manière à prévoir des cours ou des éléments de cours pouvant tirer profit des ressources professorales de différents établissements; éliminer du programme les cours désuets, peu ou pas offerts.
À propos du contenu des cours	<ul style="list-style-type: none"> – Utilisation de la technologie pour permettre le travail collaboratif entre étudiants d'établissements différents; – Inclure, dans les cours, des éléments de contenu sur : <ul style="list-style-type: none"> • L'éthique;

	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage d'outils informatiques utilisés en gestion de projet; • Les études de cas; • La gestion des ressources humaines; • Les aspects financier et juridique de la gestion de projet; • Le leadership; • La gestion des risques <ul style="list-style-type: none"> – Revoir le contenu des cours MGP7111, 7112, 7121 et 7122 – Revoir le contenu du cours MGP7150 (trop marketing, trop peu méthodologie d'analyse)
L'encadrement et de la pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> – Faire intervenir un professeur « d'expérience » au début et à la fin du programme; – Revoir le contenu des séminaires et la formule pédagogique; – S'assurer que les étudiants suivent les cours dans un ordre approprié, notamment par l'ajout de préalable à des cours; – Informer les étudiants de la somme de travail à investir (p. ex, lors d'une séance d'accueil ou d'entrevue); – Bien définir les attentes relatives au travail dirigé du profil professionnel par rapport au mémoire du profil recherche; – S'assurer de la pertinence des stages du profil coopératif; – Étudier la possibilité de mettre sur pied un programme de soutien financier, tel que des bourses en milieu de pratique; – Étudier la possibilité de mettre en place un Comité de coordination pédagogique.
La pertinence du programme	<p>Comité aviseur : pour assurer l'adéquation du programme par rapport à la réalité du marché du travail (Page 95)</p> <p>Couleur locale: déterminer la marge de manœuvre des établissements pour leur permettre de donner une couleur locale au programme, leur permettant de mieux répondre aux besoins locaux</p> <p>Recours systématiquement aux diplômés du programme : pour certaines activités comme les conférences, études de cas, etc.</p>

Pris de Rapport d'autoévaluation. Maîtrise en gestion de projet (2012, p. 133-135)

4.2 Les acteurs

Cette section décrit les acteurs du processus. Il s'agit d'une part des individus et des comités ayant participé plus ou moins activement au processus d'implantation des

programmes ainsi que des organismes et des instances impliquées de près ou de loin à la démarche.

Les acteurs individuels sont les professeurs et les chargés de cours, le responsable des programmes de gestion de projet, de même que directeur du programme réseau. Les acteurs collectifs sont les groupes de travail ou comités tels que le comité de programme, l'administration de l'UQO et la haute direction ainsi que les organismes formels du réseau tels que le comité interinstitutionnel ainsi que les diverses instances de l'organisation tels que le syndicat de chargés de cours et le syndicat des professeurs qui, à un moment ou à un autre, ont été impliqués dans le processus de changement.

4.2.1 Le réseau des universités du Québec

À l'automne 1977, le programme de maîtrise en gestion de projet (MGP) a vu le jour dans trois universités du réseau des universités du Québec suite à une recommandation du ministère de l'Éducation. Les universités participantes étaient l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). En 1978, le programme a été offert pour la première fois à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Au fil du temps, le programme a également ouvert ses portes dans les autres constituantes du réseau.

4.2.2 L'Université du Québec en Outaouais

L'UQO a une structure décentralisée et formelle où les enseignants, regroupés sous une assemblée départementale, ont eu une influence considérable sur la direction de l'université. Cet environnement dit pluraliste se caractérise par des objectifs multiples, des liens de pouvoir diffus et des processus de travail reposant sur des connaissances spécifiques, dans notre cas l'expertise des professeurs. Ainsi, le changement radical en contexte pluraliste est un défi en soi puisque les objectifs des acteurs sont souvent conflictuels notamment en raison des valeurs divergentes. Les changements dans ce contexte résultent dès lors de jeux politiques entre acteurs avec des intérêts contradictoires et des visions divergentes en ce qui concerne la direction à prendre. Cet ensemble a influencé de nombreux aspects de l'implantation des programmes, mais aussi grandement influencé le système social de l'université. Ce fut également l'occasion pour la création de groupes informels, défendant chacun une vision différente du département. De plus, à la même période, les universités au Québec, connaissaient des compressions budgétaires importantes affectant la disponibilité des ressources financières pour l'implantation des nouveaux programmes. Cela a fait en sorte que le soutien de haute direction de l'UQO a été limité et les innovations devaient provenir des enseignants et de l'assemblée départementale entravant ainsi le processus de changement.

CHAPITRE 5 – RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ce cinquième chapitre a pour but de mobiliser le cadre théorique présenté précédemment afin de mieux comprendre le phénomène à l'étude. Ainsi, grâce aux données recueillies sur le terrain ainsi qu'aux sources secondaires disponibles, nous serons en mesure de comprendre le processus d'implantation des programmes dans une culture universitaire et d'en tirer des apprentissages. Cette étude a été effectuée durant la phase d'initiation et planification du projet et il est important à ce stade de revenir sur notre question de recherche : quels mécanismes de consultation sont les plus appropriés pour faciliter la participation et l'engagement du corps enseignant à une démarche de révision de programme comportant des changements majeurs ? Rappelons également que le but de ce mémoire est de développer une compréhension holistique du changement et développer une méthodologie de gestion de projets permettant de faciliter les changements profonds en milieu universitaire.

5.1 Cadre de présentation des résultats

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de données portera sur trois niveaux tels que décrits dans la figure 8. Le premier niveau d'analyse reflètera notre cadre conceptuel : la culture, la structure et l'agence. Le deuxième niveau d'analyse correspondra aux diverses thématiques identifiées notamment : les enjeux liés à l'implication des parties prenantes, enjeux liés au manque de communication, accompagnement des adopteurs précoces du changement, l'opposition à l'implantation des programmes, les enjeux liés au management et au leadership et les enjeux liés au manque d'intégration.

Finalement, afin de structurer le tout, la distinction sera faite selon les acteurs identifiés précédemment dans le chapitre de méthodologie

1) Le niveau stratégique, celui-ci inclut les responsables de programme des universités réseau, ainsi que le directeur du comité conjoint réseau des programmes de 2e cycle en gestion de projet de l'université du Québec.

2) Les professeurs au Département des sciences administratives de l'UQO.

3) Les chargés de cours de l'UQO.

Nous procéderons par la suite à une analyse rétrospective de la chronologie des événements en utilisant une cartographie des parties prenantes du changement dans le système initial, durant la phase d'implantation des programmes et après l'implantation des programmes. Il est également pertinent de rappeler qu'au cours de la collecte de données,

nous avons poursuivi la prise de notes durant cette recherche-action intégrale et systémique.

Nous expliquerons dans les prochains paragraphes comment chacune de ces composantes occupe un rôle clé dans le processus d'implantation des nouveaux programmes. Le tableau 10 ci-dessous fournit des illustrations empiriques des entrevues.

Figure 6 - Sommaire des entrevues et thématiques identifiées lors de l'analyse des données

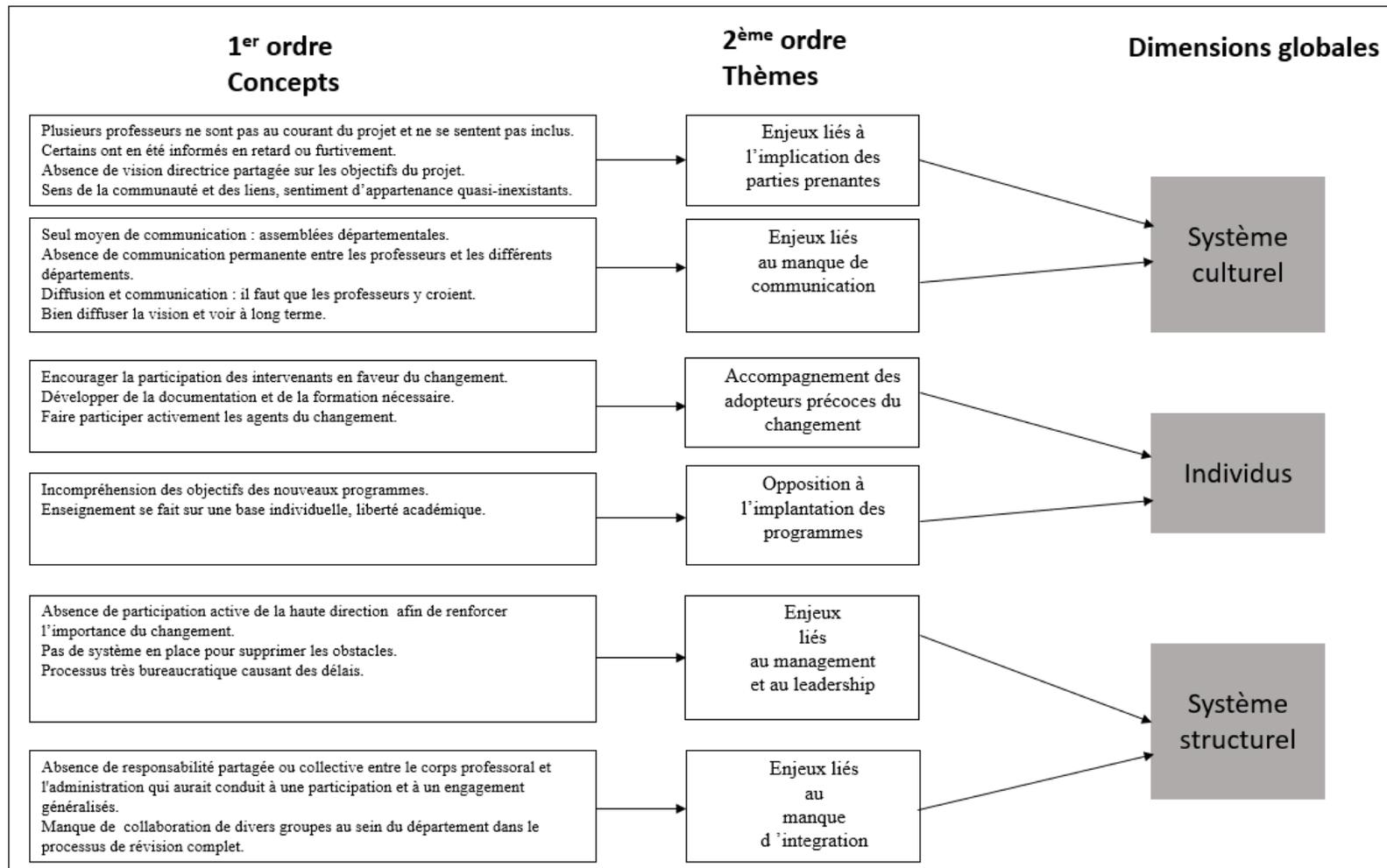


Tableau 9 - Composantes du portrait initial et illustrations empiriques des entrevues.

Composante du portrait initial	Illustration empirique	
Système culturel	Implication des parties prenantes	<p>« J'aurais aimé participer à une série de discussions, présentations et interventions, il faudrait d'avantage impliquer les parties prenantes dans le processus. »</p> <p>« Nous manquons d'ouverture et dialogue entre collègues. »</p> <p>« Il y a un manque d'engagement des professeurs. »</p> <p>« Je pense qu'il faudrait dédier des profs, charges de cours à développer des programmes. »</p>
	Communication durable	<p>« Manque uniformité. Exclusivité de chacun des cours. »</p> <p>« Collaboration entre les profs est un défi. »</p> <p>« La culture institutionnelle ne permet pas aujourd'hui l'échange entre collègues. »</p>
Individus	Accompagnement des adopteurs précoces du changement	<p>« Pour apporter des changements au programme, il faudrait des changements lourds: beaucoup de gens sont d'accord, il faudrait une structure de gouvernance et plus de dialogue. »</p> <p>« J'aimerais voir plus de onboarding, avoir le buy-in des profs et de formation et d'accompagnement. »</p> <p>« J'aimerais contribuer au changement de culture. »</p> <p>« Je privilégie le changement si j'ai l'opportunité de participer au montage du changement. Je suis un agent du changement. »</p> <p>« Il faut croire en la formation. Ce nouveau programme fait la jonction entre l'académique et le professionnel. »</p>
	Opposition à l'implantation des programmes	<p>« Nous devons favoriser une communication saine et harmonieuse. Bien diffuser la vision voir dans le long terme pour amener de la demande. »</p> <p>« Les profs ne sont pas payés pour assister au processus, critique, jeux politiques - dynamique formel et informel. »</p> <p>« Le principal défi auquel nous faisons face est la gestion RH du corps professorales et des chargés de cours. La liberté académique est plus forte dans l'UQ. »</p>
Système structurel	Enjeux liés au manque d'intégration	<p>« Notre plus grand défi est la collaboration, l'échange, la communication et le partage. »</p> <p>« Une approche plus intégrée est un critère de succès clé pour les nouveaux programmes. »</p> <p>« J'aimerais voir plus de collaboration. »</p>
	Enjeux liés au management et au leadership	<p>« La haute gestion devrait appuyer d'avantage la création de programmes, offrir des possibilités de recrutement en GP. Elle a aussi un rôle de soutien. »</p> <p>« La haute gestion doit rencontrer les profs et charges de cours 2 fois par an. Elle doit être dotée de leadership en communication. Il faut qu'ils y croient. »</p> <p>« Il nous faut un changement majeur de paradigme « ... » Beaucoup de lobbying au niveau du directeur « ... » créer un précédent pour d'autres programmes »</p> <p>« Beaucoup de travail pour remonter la pense pour cherche la notoriété et le financement et l'achalandage »</p>

5.2 Les systèmes culturels

Dans le chapitre 2, nous avons défini les systèmes culturels comme l'ensemble des valeurs, croyances et comportements qui contribuent à l'élaboration d'un système culturel (Priestley, 2010). Celles-ci permettent de conditionner le processus social dans lequel les individus définissent leur perception de l'université. Dans ce sens, nous examinerons la perception des professeurs, des chargés de cours et du niveau stratégique. Les données recueillies suggèrent que l'implication des parties prenantes dans le processus de changement, et la communication durable sont deux critères clés de nos résultats d'analyse.

5.2.1 Implication des parties prenantes

L'implication des parties prenantes de façon directe ou indirecte dans l'implantation des nouveaux programmes est un élément qui est revenu à plusieurs reprises durant les entrevues aux trois niveaux organisationnels. Basée sur notre cadre conceptuel inspiré des travaux de Priestley, l'analyse des résultats démontre une situation d'incompréhension et une divergence d'opinion par rapport au processus de consultation. D'une part les professeurs affirment qu'ils n'ont pas été consulté suffisamment tôt dans le processus. En effet, les professeurs ont une perception d'absence de vision directrice partagée sur les objectifs du projet et que la culture organisationnelle présente au sein de l'UQO a un ancrage profond dans la stabilité. D'autre part, certains responsables du processus soulignent qu'au contraire, les professeurs ont été invités à une réunion d'information dès le début, à laquelle très peu de professeurs seulement se sont présentés.

Aussi, de nombreuses invitations individuelles par la suite se sont soldées par une désaffection quasi-générale. Les responsables interprètent ceci comme un manque d'engagement vis-à-vis du projet.

Niveau stratégique

Selon les répondants, les problèmes culturels liés aux personnes et à la structure organisationnelle ont constitué des obstacles à l'implication des parties prenantes dans la révision complète des programmes. Ils soulignent également un manque vision directrice partagée pour le programme pour fournir une base solide pour le processus complet de révision du programme :

« Les professeurs actuels ont été formés à l'approche classique, il faudra repartir dans les séminaires d'enseignement pour se réapproprier la nouvelle approche [...] Les professeurs n'ont pas encore vu la nouvelle mouture, ils sont informés que des changements majeurs arrivent à travers les assembles départementales, mais ils ne sont pas tout à fait au courant ». (Responsable 3)

Pour ce qui de la perception de ce niveau vis-à-vis de l'implication des professeurs et chargés de cours dans le processus, les répondants démontrent une ouverture et volonté de faire participer les intervenants au sein des constituantes :

« On a constitué un comité réseau qui était un peu plus restreint avec une personne par constituante. La plupart des réunions se tenaient en présentiel et à la fin de celles-ci, chacune des personnes était responsable de diffuser l'évolution à l'ensemble des membres du comité du programme et des professeurs qui seraient intéressés à contribuer et à scinder les contenues et à éliminer les aspects où ils pensaient qu'il y avait des redondances ». (Responsable 2)

Pour ce qui est du degré d'implication des professeurs, plusieurs répondants ont noté un manque d'intérêt pour certains professeurs en raison être impliqué de la sous-culture et de la dynamique au sein du département :

« Ce ne sont pas les volontaires qui se bousculent dans ce genre de démarche-là parce que pour nous les professeurs ce n'est pas du tout payant entre guillemets de faire cette démarche administrative ça prend énormément de temps et puis les choses étant ce qu'elles sont, on va forcément rencontrer des objections, des contradictions, de la résistance, des critiques. Ce n'est pas le genre de processus dans lequel on se fait des amis habituellement à moins qu'on rencontre une masse critique, un genre de coalition pour faire ça. Au moins une masse critique de gens qui appuient le projet sans s'en mêler nécessairement directement vont ne pas mettre les bâtons dans les roues comme c'est possible de le faire ». (Responsable 1)

Professeurs

Les données recueillies suggèrent qu'il existe une divergence dans la perception des acteurs. En effet, selon les professeurs, durant les phases initiales du projet le niveau de connaissance du changement des programmes au sein de la communauté professorale était faible. Il y avait d'une part les professeurs qui n'étaient pas au courant du projet d'implantation des nouveaux programmes et d'autre part des professeurs ayant mentionné qu'ils avaient été informés en retard ou furtivement soit par des collègues ou durant de l'assemblée départementale par le responsable des programmes « On a eu peu de nouvelles sur les changements durant l'assemblée départementale » (Professeur 3), « Je sais que les programmes changent, mais je n'ai aucune idée de quoi il s'agit. J'avais pensé être informé un peu plus, mais je n'ai rien reçu » (Professeur 6)

Lorsque la question sur le degré de connaissance des nouveaux programmes a été posée, les réponses suggéraient un manque d'intérêt et d'enthousiasme vis-à-vis de l'initiative: « Je suis dans le programme de gestion de projet, mais je suis peu impliqué donc je vais vous donner un regard extérieur » (Professeur 4). Certains professeurs ont exprimé leur déception de ne pas avoir fait partie du processus : « J'aurai aimé en savoir plus sur ce qui se passe [...] Il faut que les gens soient impliqués un peu. » (Professeur 3)

Chargés de cours

Tout comme pour les professeurs, les données recueillies pour ce groupe suggèrent une faible connaissance sur le projet l'implantation des programmes. En effet, les répondants dans ce groupe semblaient être brièvement au courant des changements qui avait été annoncé deux ans plus tôt. « Non, je n'étais pas au courant des changements à venir pourtant j'enseigne dans le programme depuis des années. » (Chargé de cours 2) « Oui, j'étais au courant [...] Je l'ai su lorsqu' ils ont décidé de lancer le changement [...] d'ailleurs on m'avait mentionné qu'on allait peut-être demander ma collaboration, mais finalement ça ne s'est pas matérialisé » (Chargé de cours 4) « Pas tellement, parce que je n'ai pas été renseigné et je ne me suis pas renseigné ». (Chargé de cours 3)

Lorsque la question sur le degré de connaissance des nouveaux programmes a été posée, les réponses des répondants suggéraient un manque de compréhension du programme « Je ne sais absolument rien des programmes, j'aurai pensé être informé un peu plus, mais je n'ai rien reçu » (Chargé de cours 4).

5.2.2 Communication durable

L'analyse des résultats confirme une divergence d'opinion entre les professeurs, les chargés de cours et les responsables. D'une part, les professeurs et les chargés de cours estiment qu'il y avait un manque de communication continue durant le processus et un manque de diffusion de l'information. D'autre part, les responsables assurent que plusieurs tentatives de communication ont été faites.

Niveau stratégique

Selon ce groupe de répondants, la fréquence des communications sur l'état d'avancement du projet se déroulait après chaque réunion du comité de révision. L'information était partagée au comité de programme, à l'assemblée départementale et dans les corridors. Tous les répondants ont souligné l'importance de maintenir le flux d'information fréquent et clair, mais aussi d'écouter les préoccupations des parties prenantes au sein des universités « Les responsables de chaque constituante sont en constante communication puisque les mêmes irritants pouvaient se produire dans les autres universités. »

« Avec le comité de révision - La chimie entre individus est partie tout de suite lorsqu'on s'est porté candidat pour devenir membre du comité de révision tout de suite on a développé des affinités et évidemment c'est beaucoup plus facile de travailler ensemble on se comprend, on sait où on veut aller et on était tous convaincus que c'était ce qu'il fallait faire » (Responsable 3)

« Afin de souligner le succès du projet en cours de réalisation, on espère faire une communication dans chacune des constituantes une fois qu'on aura passé par toutes les instances – comité de programme, assemblée départementale, commission des études, conseil des études BCI (ancien CREPUQ). Une fois que cela sera fait, on fera des communications de manière locale et

internationale. Ensuite on ira chercher les accréditations dans les deux années qui suivront l'implantation en 2018 » (Responsable 4)

Professeurs

Le manque d'ouverture et dialogue avec les collègues professeurs et chargés de cours sur le processus de changement a été vastement souligné par les répondants « J'aurai aimé assister à une série de discussions et présentations et une série d'intervention possibles pour les gens qui vont être les plus touchés surtout ceux qui donnent les gros cours de base. » (Professeur 6) « C'est dommage qu'on n'ait pas plus communiqué avec nous, le seul moyen de communication était les assemblées départementales. ». (Professeur 4).

Les répondants ont également mentionné le manque de collaboration et de partage au sein du département :

« On a tous en tant que professeurs des compétiteurs, si on me demande de partager mon contenu de cours, dans notre climat de travail et notre culture ici c'est non, la plupart des professeurs sont jaloux de leurs choses. C'est plus facile de gérer son propre dossier lorsqu'on est prof [...] par contre nous sommes obligés de donner notre plan de cours et le recueil de documents par norme au département, par contre, je ne sais pas si c'est par fierté ou quoi les professeurs ici nous demandons très rarement les plans de cours qu'un autre professeur a enseigné par ce qu'on suppose qu'on sait mieux que les autres nous [...] ceci est notre culture » (Professeur 3)

Chargés de cours

L'un des principaux défis relayés par les répondants était le manque de dialogue et de communication au sein du département de façon générale, mais aussi sur le processus de changement.

« J'ai eu l'opportunité de travailler en tant que chargé de cours dans une autre université, c'est le seul endroit où on pouvait s'entretenir collégalement sur le déroulement des cours avec le responsable les autres professeurs et charges de cours. Ici tu es un électron libre parfait. De mon côté, je me débrouille quand même, mais j'appréciais de pouvoir collaborer et échanger [...] ici il n'y a aucune rétroaction possible avec l'administration à moins que ton cours n'aille pas bien. » (Chargé de cours 3).

Les résultats démontrent également qu'étant donné que les chargés de cours enseignent de façon sporadique dans le programme que plusieurs d'entre eux n'avaient pas été sensibilisés aux objectifs du programme « Aucune idée, si j'avais informé un peu de ce qui se prépare j'aurai pu me baser sur quoi que ce soit » (Chargé de cours 3).

5.3 Les systèmes structurels

La structure se réfère à tous les schémas organisationnels, systèmes sociaux et hiérarchiques, règles et pratiques et les relations entre ceux-ci qui constituent la société inclut les différents aspects organisationnels de la société tels que les rôles, les politiques, les systèmes et les institutions. Deuxièmement, nous examinerons les systèmes structurels de la perspective des professeurs, chargés de cours et le niveau stratégique. Les données recueillies suggèrent que les deux principaux défis étaient liés aux enjeux du management et au leadership et au manque d'intégration.

5.3.1 Enjeux liés au management et au leadership

Niveau stratégique

Selon ces répondants, les universités au Québec, à cause des compressions budgétaires vécues depuis quelques années, ont dû se renouveler en termes de pratique

managériale. Ainsi le contexte québécois est favorable à cette implantation en termes de changement de culture.

La perception des répondants sur la mobilisation au niveau du réseau pour guider le projet organisationnel est que le réseau était en réalité en plein déclin puisque toutes les constituantes dirigeaient ses activités de façon indépendante avec des propres ressources et sa philosophie.

« Oui on gardait un socle commun, on avait des réunions deux fois par année, on partageait l'information vraiment que si on le voulait, il n'y avait aucune obligation. Un moment donné, on a décidé que ça suffisait. Il faut dire que nos administrateurs nous ont donné un coup de pouce en coupant les trois quarts des budgets de fonctionnement du réseau ce qui nous a permis de redéfinir le réseau. Pour les cours, on pourra maintenant fonctionner en réseau c'est-à-dire que les étudiants pourront assister au cours de gestion là où ils seront offerts en vidéoconférence. On va utiliser de plus en plus la puissance du réseau. »
(Responsable 3)

« Le siège social s'est redéfini dans une entité d'accompagnement qui n'a plus le lead d'aucun dossier. Dans les nouveaux programmes, nous avons le socle commun et en plus nous avons des cours optionnels que chaque constituante a proposés pour s'adapter un peu plus à la demande locale. Les cours sont toutefois tous disponibles dans le réseau, à tous étudiants. Aujourd'hui on a donc décidé d'exploiter le réseau et de fonctionner en réseau ce qui n'était pas le cas et si on ne le faisait pas le réseau allait mourir non seulement au niveau du réseau gestion de projet, mais aussi au niveau du réseau UQ » (Responsable 4)

Professeurs

La perception des répondants démontre que la structure de gouvernance au sein de l'université, mais aussi du réseau ainsi le dialogue interne sont les principaux défis rencontrés. En effet, les professeurs ont souligné la lourdeur du processus interne pour la

modification des programmes ainsi que la structure de cogestion du réseau UQ qui demeurerait un défi afin de faire cheminer les changements majeurs aux programmes :

« Sans leadership, la conversation peut rapidement devenir circulaire ou diminuer complètement. Les conversations sur la difficulté d'engager des professeurs réticents à ouvrir les pseudo-contraintes de leur discipline existent depuis des années » (Professeur 6)

Le contexte socio-économique de l'UQO a également été mentionné par certains répondants : « Le premier rôle de la haute gestion c'est de soutenir les programmes avec une bonne volonté, mais dans un contexte d'austérité ça reste difficile [...] Les problèmes financiers viennent du ministère » (Professeur 2), « Ils sont là pour encadrer et supporter les programmes [...] de faciliter la mise en place des programmes et de donner les fonds nécessaires pour faire les études nécessaires pour mener à bien le projet » (Professeur 4).

L'analyse des résultats sur le rôle de la haute direction perçu par les professeurs révèle une faible croyance en l'efficacité du leadership de l'UQO. En effet, l'UQO a connu, les dernières années avant l'annonce de la modification des programmes, une forte rotation au niveau du décanat des études, ce qui engendra un manque de suivi au niveau des dossiers : « Il nous faudra un support plus actif de la haute gestion » (professeur 6)

La liberté académique est un autre élément souligné par les répondants comme étant prédominant au sein de l'UQO :

« Chaque professeur va adopter une formule qui va être cohérente [...] La structure va faire en sorte que les descriptifs de cours vont être cohérents avec les prérequis le prof qui va aller le donner liberté académique malheureusement on est dans un système qu'il n'y pas de de boss entre guillemets, donc la liberté académique est plus forte que dans autres

universités et c'est très dur de forcer un prof d'obéir à un plan d'ensemble »
(Professeur 2)

Chargés de cours

De même que pour les professeurs, l'analyse des résultats pour les répondants de cette catégorie révèle les lacunes au niveau de la gouvernance de l'UQO ainsi que celle de l'UQ.

« Il y avait un programme qui allait chercher beaucoup d'étudiants internationaux [...] Je suis resté très blessé par la façon que ça a été fait politiquement à l'interne [...] je pense qu'il y a beaucoup de choses qui doivent être rebâties au niveau du repositionnement du programme [...] Il y a beaucoup de ponts à rebâtir entre le programme et l'administration » (Chargé de cours 1)

Un manque de vision directrice a été aussi un élément mentionné par les chargés de cours
« La haute direction, serait de nous donner des grandes directions générales et j'apprécie ça comme chargé de cours » (Chargé de cours 3).

5.3.2 Enjeux liés au manque d'intégration

Niveau stratégique

Selon les répondants de ce niveau, il existe un manque de compréhension de la communauté des professeurs et chargés de cours, que l'implantation et l'adoption des nouveaux programmes est une responsabilité partagée entre la communauté enseignante et l'administration. Ceci conduirait à une participation collective et à un engagement généralisé menant au succès du projet.

« Je pense que les programmes vont continuer à se développer si au niveau des constituantes de l'UQ les gens arrivent à s'entendre sur la suite qu'il y a à donner au programme réseau peu importe la manière dont ça va se faire il y a

des constituantes qui sont grandement intéressées par le développement de programmes en GP [...] pour ce qui est des alentours ça va continuer à se développer à moins que les querelles inter-institutions ou la compétition inter-institution fassent en sorte qu'ils se tirent des bâtons dans les roues de sorte que ça ne puisse plus avancer, mais ce qui serait le risque pour ce qui reste du réseau. Les autres universités qui ont davantage de latitude qui a davantage de moyens donc vont pouvoir aller de l'avant avec leur programme » (Responsable de programme 1)

Le manque de collaboration entre les constituantes, mais aussi ai sien de l'UQO a été mentionné par les répondants :

« On veut collaborer avec les gens au sein du programme [...] ma perception était différente [...] les gens ne voulaient pas collaborer, mon but était de m'assurer de la non-redondance des contenus. Les gens étaient peu soucieux à ce niveau [...] J'ai éventuellement arrêté d'enseigner parce qu'il y avait des problèmes de nivellement, pas de collaboration, il n'y avait pas de vision quant au programme » (Responsable de programme 2)

Professeurs

L'analyse des résultats pour cette section démontre une notion commune de pratique largement basée sur l'enseignement de matières différentes.

« L'UQO est filtrée par les croyances et les valeurs existantes, que ce soit au niveau de la direction ou de son personnel. L'intégration crée de l'incertitude et des tensions parmi les enseignants, mettant en avant un sentiment d'envahissement de territoires » (professeur 6)

Les répondants ont également mentionné le manque de de collaboration de divers groupes au sein du département dans le processus de modification des programmes « Les gens ne sont pas intéressés par des changements et ne veulent pas collaborer » (Professeur 6)

« L'implantation des nouveaux programmes va dépendre de la volonté des professeurs de travailler ensemble et de la volonté des professeurs d'avoir deux enseignants [...] Aujourd'hui, il n'y a aucun cours qui s'enseigne ensemble par contre il y a quatre cours de base qui devrait être enseignée

comme ça, mais c'est à la base dans la base dans les processus et les standards, mais la dynamique organisationnelle à tout change. Aujourd'hui il n'y a aucune norme qui nous oblige à le faire comme ça. » (Professeur 3)

Chargés de cours

Le manque de collaboration, d'intégration et de synergie entre les chargés de cours et les professeurs, mais aussi entre l'administration et les charges de cours était l'élément clé souligné par les répondants de cette catégorie :

« J'aimerais voir un mécanisme d'arrangement entre les professeurs. Je trouve ça bien dommage qu'il n'y pas d'esprit d'entraide, lorsque je développe mes plans de cours, j'aurai aimé discuter du contenu avec les autres professeurs autres que l'administration afin d'éviter les redondances dans les contenus d'un cours à l'autre » (Chargé de cours 2)

Un manque au niveau de culture institutionnelle entre les ressources enseignantes, un manque au niveau du dialogue, d'échanges et de concertation d'ensemble sont aussi des éléments soutenus par les répondants :

« Je n'ai pas été au courant qu'il y avait des grands débats au niveau du corps professoral [...] Il n'y a pas cette synergie et cet engagement. À mon avis c'est désastreux. J'ai enseigné dans différentes universités et c'est pour ça que cette carence pour moi à l'UQO est un abîme » (Chargé de cours 4)

5.4 Les individus

Dans cette troisième section, nous examinerons les relations entre les individus notamment les professeurs, chargés de cours et le niveau stratégique. Rappelons que les individus tels que décrits dans le modèle de Priestley renvoient à la capacité des acteurs à façonner de manière critique leurs réponses à leur environnement. Les données recueillies

suggèrent les catégories accompagnement des adopteurs précoces du changement et l'opposition à l'implantation des programmes.

5.4.1 Accompagnement des adopteurs précoces du changement

L'analyse des résultats pour cette catégorie démontre une divergence entre la perception des professeurs, charges de cours vis-à-vis des responsables de programmes. D'une part les professeurs et chargés de cours déplorent le manque d'accompagnement de ces derniers dans le processus. D'autre part, les responsables confirment que l'ensemble des documents qui ont servi à la conception des nouveaux programmes ont été transmis intégralement aux professeurs et qu'aucune réaction des professeurs ni charges de cours n'a été reçue.

Niveau stratégique

Selon les répondants de ce niveau, il est important de favoriser l'accompagnement des intervenants en faveur du changement avec un soutien actif. Il faut également s'assurer que toute la formation nécessaire est disponible pour assurer obtenir une masse critique de personnes : « Stratégie mise en place pour gérer le changement, on a misé sur l'effet du grand nombre. On a approché les collègues des comités de programme pour à s'assurer de leur adhésion » (Responsable de programmes 3)

« Il faut une masse critique de gens qui appuient le projet sans s'en mêler nécessairement directement. Des gens qui ne vont pas mettre les bâtons dans les roues comme c'est possible de le faire [...] donc les collègues qui aident peuvent travailler au moins sur un consensus mou ou du moins un consensus qui permet de ne pas rencontrer trop d'objections ça fait partie des critères et il faut être capable d'aller vendre ça par la suite ou de façon

simultanée aux différentes parties prenantes les représentants des charges de cours, les représentants des étudiants les représentants du milieu socio-économique » (Responsable de programme 1)

Pour ce qui est du processus d'accompagnement dans le cadre des nouveaux programmes, les répondants ont souligné l'importance de promouvoir les communications avec les professeurs et les chargés de cours : « Nous avons soumis un plan à l'administration pour l'accompagnement des professeurs. Celui- consiste en l'élaboration d'un séminaire de pédagogie portant sur l'approche par compétence » (Responsable de programme 4)

« Dans le nouveau programme, on va avoir des plans de cours maîtres où on encadre l'ensemble des éléments de compétences, où on va jusqu'à offrir des études de cas avec des solutionnaires pour s'assurer que le minimum soit vu de manière relativement uniforme quelques soit la constituante et que ça soit une charge de cours ou professeurs. » (Responsable de programme 3)

Professeurs

L'analyse des résultats pour les répondants de cette catégorie démontre un manque d'accompagnement des professeurs au niveau de l'UQO :

« Ça serait important que les profs voient, il y a eu des questions récemment à l'assemblée départementale, ce que j'ai cru comprendre c'est que les gens sont inquiets et ils n'ont pas vu les nouveaux programmes [...] Je pense que le plutôt serait le mieux de le faire avec les profs de gestion de projet. »

Chargés de cours

Pour ce qui est des chargés, cours, certains répondants ont démontré de l'intérêt à être impliqué dans le processus de changement. Toutefois, le manque de prise en charge et d'accompagnement n'a pas permis d'identifier les adopteurs précoces, ni de les faire participer au processus de changement :

« Oui j'étais au courant [...] Je l'ai su lorsqu'ils ont décidé de lancer le changement [...] d'ailleurs on m'avait mentionné qu'on allait peut-être demander ma collaboration, mais finalement ça ne s'est pas matérialisé »
(Chargé de cours 4)

5.4.2 Opposition à l'implantation des programmes

Les résultats de cette section confirment une réticence au changement de la part des professeurs et des chargés de cours. En effet, certains professeurs ont fait référence aux syndicats comme barrière potentielle à la mise en œuvre des nouveaux programmes. Or, selon les responsables de programmes, les présidentes des deux syndicats ont effectivement été rencontrées et ont donné leur accord pour les nouveaux programmes.

Niveau stratégique

Comme dans tout changement profond, les répondants ont mentionné la présence professeurs et chargés de cours qui résistent au changement. Plusieurs raisons ont été mises de l'avant notamment le profil des professeurs et chargés de cours (en début, ou en fin de carrière). Il y avait aussi le fait que les programmes actuellement en place sont essentiellement basés sur le PMBOK qui ne détient plus le monopole de la seule organisation de régulation et d'accréditation des titres professionnels en gestion de projet. En effet, le nouveau programme va aussi chercher les autres ordres professionnels notamment européens.

« Nous serons à l'affut des irritants afin de les régler le plutôt possible quelques soit les constituantes, car il s'agit d'une mise en œuvre du changement et de l'adhésion du plus grand nombre d'intervenants au niveau du réseau. » (Responsable de programme 4)

« Je pense que ça va devoir aller jusqu' à accorder des proportions de tâches supplémentaires pour les enseignants pour qu'ils acceptent de développer des nouveaux contenus et des nouveaux matériels par rapport à ce qu'ils ont déjà. Normalement cela fait partie de notre tâche habituelle, on est payé pour ça. On est payé pour développer des cours, mais à hauteur du programme et tel que je connais certains de mes collègues qui travaillent dans le programme ça ne va pas suffira pas » (Responsable de programme 1)

Professeurs

L'analyse des résultats pour ces répondants démontre une certaine réticence vis-à-vis des programmes :

« Certains gens qui aiment ça montrer les nouveaux cours vont être ravis et les gens qui disent, moi ce que j'aime le plus c'est faire de la recherche puis j'ai déjà mes cours je les ai montés [...] ça ne me tente pas d'en monter des nouveaux, mais il va falloir qu'ils donnent des cours et qu'ils s'adaptent. » (Professeur 5)

Après avoir présenté les nouveaux programmes aux répondants, plusieurs ont exprimé les inquiétudes pour leur implantation, justifiant cela par les directives des syndicats des professeurs et chargés de cours :

« Je vois très bien les programmes au niveau des conceptions et au niveau de toute l'analyse et au moment de le mettre en place, je le vois difficile parce que nous avons une convention collective des professeurs et des chargés de cours qui nous demande la liberté pédagogique. Il faudrait rencontrer les syndicats des professeurs et des chargés de cours et qu'en haut on ait la permission de ça, car les normes et procédures n'existent pas comme ça » (Professeur 3)

D'autres professeurs ont réitéré le défi face à la liberté académique : « La modification des programmes pourrait être entravée à cause de la liberté académique présente ici » (Professeur 6)

« Je dirai la gestion des ressources humaines au niveau professoral c'est-à-dire que c'est beau sur papier, mais le danger c'est que les professeurs ont leur 'chasse-gardée » et aurait tendance à dire moi j'ai tendance à donner ça comme ça et je ne veux pas nécessairement me situer dans un système. Donc ce n'est pas de forcer, mais plutôt d'adopter une formule qui va être cohérente » (Professeur 2)

Chargés de cours

Les répondants de cette catégorie ont démontré moins de résistance à la modification des programmes. D'une part en raison du fait qu'ils sont généralement moins impliqués au niveau de l'UQO « Les chargés de cours, hélas, ont l'approche minimaliste, ils ne sont pas dans le domaine d'améliorer l'enseignement. C'est une carence fondamentale du régime en place. » (Chargé de cours 4). D'autres part, certains d'entre eux exerçant également dans le marché du travail font preuve de plus d'ouverture :

« Les professeurs et charges de cours très soucieux d'une certaine indépendance académique [...], mais comme j'ai enseigné dans ce modèle dans une autre université et qu'on pouvait donner notre input et on voyait que les choses changeaient, j'étais tout à fait d'accord ça me permettait de progresser » (Chargé de cours 3)

5.5 Analyse rétrospective de la chronologie des évènements

En nous basant sur notre cadre conceptuel basé sur les travaux de Priestley et de Van de Van et Poole, nous avons analysé ci-dessous tous les résultats d'entrevues pour les trois niveaux organisationnels – le niveau stratégique, les professeurs et les chargés de cours. Les figures ci-dessous décrivent le portrait systémique initial des acteurs du changement, le portrait systémique intermédiaire ainsi que le portrait systémique final. Les acteurs du système ont été décrits dans le chapitre contextuel (chapitre 4). Nous

proposons dans les prochains paragraphes, une analyse rétrospective des événements à l'aide des trois cartographies dans le but de mieux comprendre les interactions entre les acteurs, mais aussi de dresser un portrait intégral et systémique du phénomène à l'étude.

5.5.1 Le portrait systémique initial

Cette première cartographie illustre le portrait initial des acteurs de cette recherche action-intégrale et systémique. En effet, le modèle présenté décrit les relations entre les divers acteurs du système ainsi que l'évolution de la dynamique tout au long du processus (Figure 9).

La cartographie est composée de plusieurs formes circulaires. La première reflète le réseau UQ ainsi que toutes ces constituantes notamment UQAM, UQTR, UQAC et UQO. Le réseau UQ connaissait des difficultés non seulement en raison de sa relation avec les constituantes et à leur manque de contributions, mais aussi en raison des coupures budgétaires sur le fonctionnement du réseau qui avait été annoncées à la même période. En effet, à la suite de l'évaluation périodique des programmes dans le réseau des universités du Québec (RUQ), le programme en réseau en gestion de projet devait être entièrement révisé par l'entremise d'une modernisation majeure de leurs contenus, mais aussi de leurs structures. Jusqu'au début de projet de recherche en 2015, les travaux n'avaient toujours pas commencé.

Le siège social (réseau) était perçu comme un point limitatif dans l'évolution de chaque constituante étant donné qu'il était quasi-absent. En raison de la lenteur des

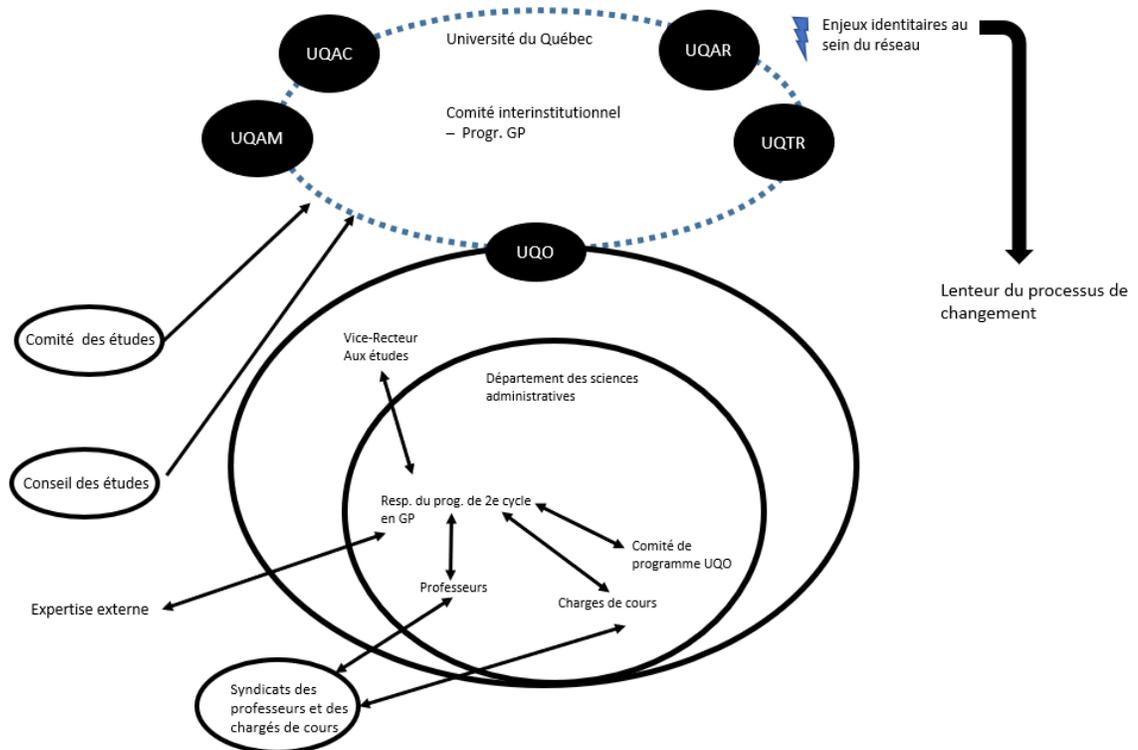
processus, l'UQO avait décidé d'entamer les démarches pour assurer la survie des programmes dans la région, voyant apparaître plusieurs concurrents dans l'enseignement de deuxième cycle de la gestion de projet. À la même période, l'UQAM annonçait son retrait du programme réseau en gestion de projet, ce qui déstabilisa profondément le réseau en raison de la notoriété de l'université en gestion de projet et de son positionnement stratégique.

Entre temps, le portrait initial au sein de l'UQO était marqué par une forte rotation au sein de la haute gestion de l'université ce qui engendra une lenteur dans le processus de suivi des dossiers et une faible compréhension de la culture organisationnelle interne. L'arrivée du nouveau vice-recteur aux études engendrait également un fort engouement pour la modification en profondeur des programmes en gestion de projet.

Pour ce qui est de la dynamique au sein du département des sciences administratives, il existait au départ une relation de confiance et d'ouverture entre le responsable des programmes en GP et les professeurs et chargés de cours qui enseignaient dans le programme. Rappelons qu'à cette époque, bien que certains professeurs du département aient été amenés à participer au rapport d'autoévaluation, l'ampleur des changements à venir n'avait pas encore été annoncée et aucun plan de sensibilisation au changement n'avait alors été mis en œuvre. Au fil du temps, malgré plusieurs tentatives du responsable de solliciter l'appui des collègues du département, le soutien était quasi-

nul et les professeurs et chargés de cours exposaient leurs réticences et leur manque de croyance dans ces changements.

Figure 7 - Cartographie des acteurs - Portrait systémique initial du changement



5.5.2 Le portrait systémique intermédiaire

Cette deuxième cartographie illustre le portrait systémique des acteurs après l'annonce des changements en profondeur des programmes et le changement de paradigme d'enseignement. Au niveau du réseau, les coupures budgétaires ont amené

celui-ci à redéfinir son rôle auprès de ses constituantes. Dans la même période, l'UQ annonce l'arrivée d'un responsable du comité conjoint réseau des programmes de 2e cycle en gestion de projet dont l'un des mandats serait la modification de programmes. Avec l'arrivée du nouveau responsable, une vague de mobilisation s'en est suivi et le réseau jusqu'à là au point mort sur le dossier de la modification des programmes s'engage de façon enthousiaste dans l'initiative. (Figure 10).

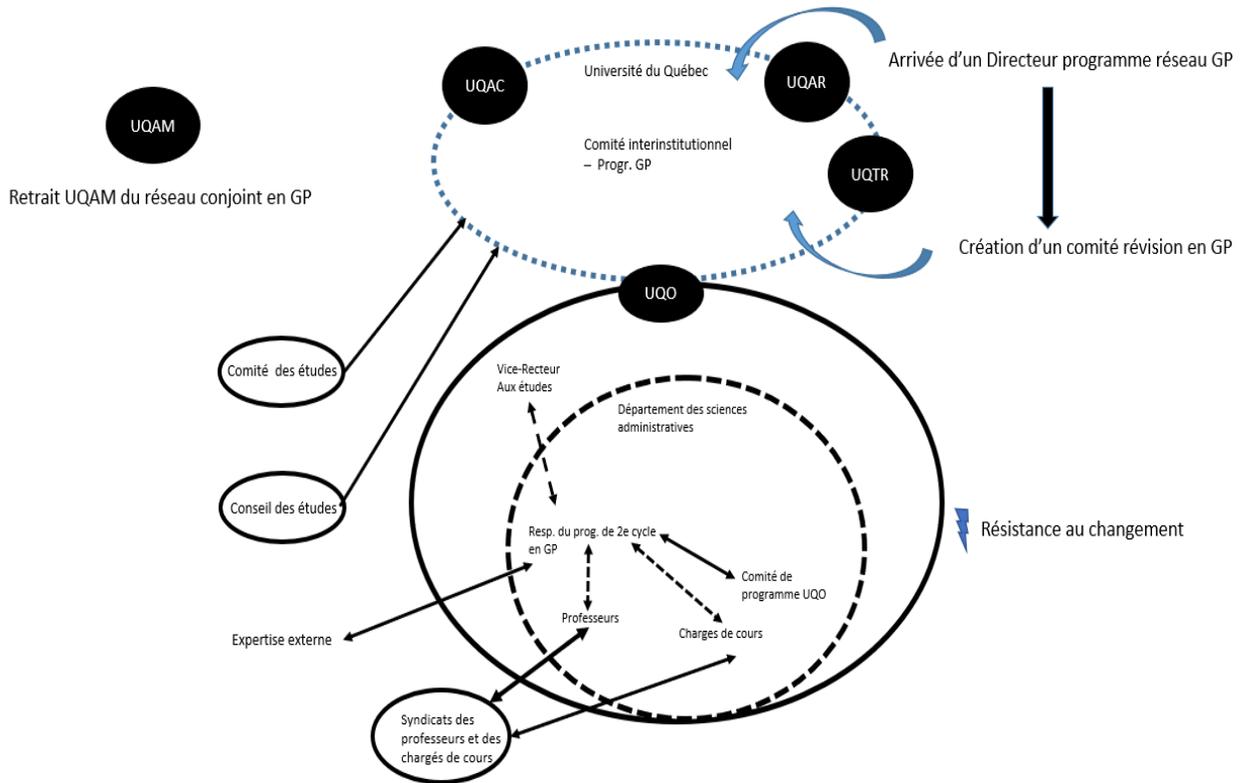
Entre temps, l'UQO après l'annonce des changements et ayant initié les changements localement a connu de fortes tensions notamment dans le Département des sciences administratives. En effet, une relation de méfiance s'est créée à la perception d'un changement qui semblait trop fort laissant place à un sentiment de trahison et bris de confiance. Pour ce qui est de la haute direction de l'UQO, bien qu'initialement motivée par le changement, en observant les réactions des professeurs, celle-ci est devenue passive (pas de leadership). La résistance au changement en raison de la sous-culture de pouvoir au sein du département ainsi que le manque de leadership et de renforcement du message et une vision partagée du processus de changement ont rendu la modification des programmes quasi impossible au niveau local.

L'arrivée du nouveau responsable conjoint des programmes était donc opportune. L'UQO avait bien avancé dans la démarche de modification des programmes. Elle détenait l'expertise et les bases du curriculum qui ont donc été transmises au réseau pour sa mise en œuvre. Le réseau a donc accueilli avec grand enthousiasme les travaux et ceci

favorisa la renaissance du réseau. Malgré quelques modifications apportées au contenu des programmes, les constituantes les ont adoptés dans leurs universités respectives.

Ce changement de stratégie a permis au nouveau responsable qui avait un rôle central pour amener la discussion au niveau du réseau plutôt que de la laisser se dérouler localement à donner un souffle à l'UQO. En effet, une fois que les programmes ont été adoptés par le réseau, plusieurs réunions ont été organisées à l'UQO pour expliquer d'avantage la formation par compétence. Le soutien maintenant plus actif de la haute direction a permis d'octroyer des fonds afin de recruter un expert pour développer le programme.

Figure 8 - Cartographie des acteurs - Portrait systémique intermédiaire du changement

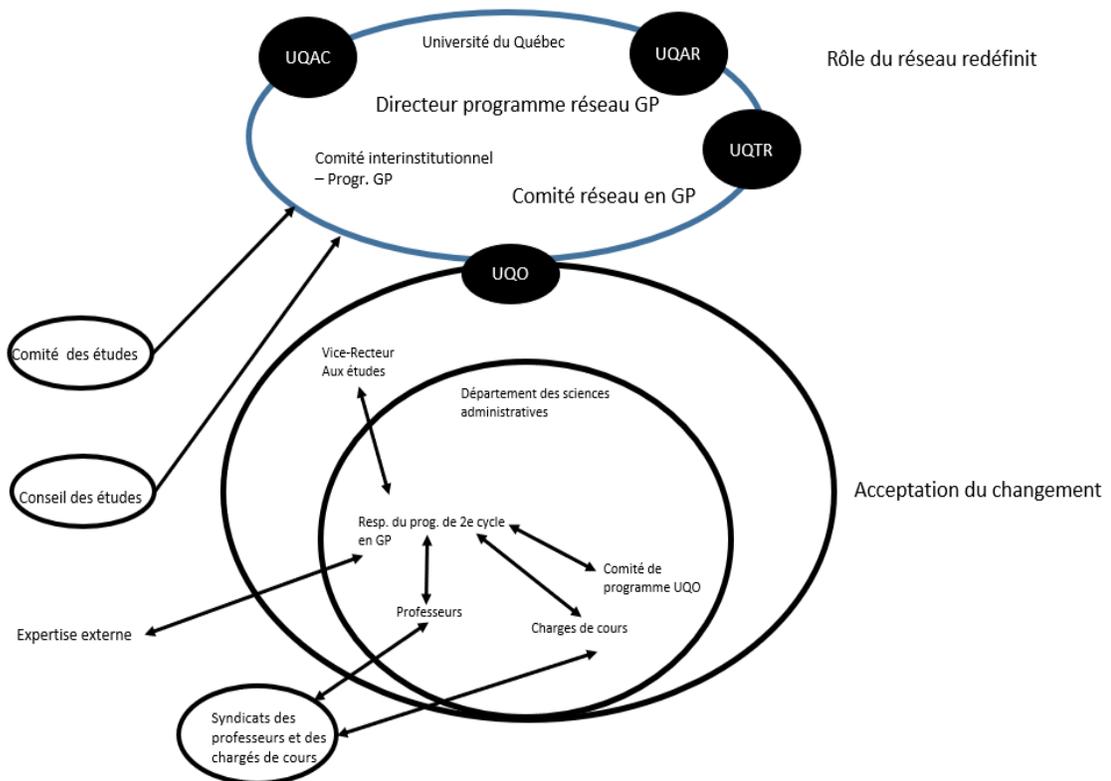


5.5.3 Le portrait systémique final

Cette troisième cartographie finale illustre le portrait systémique final. On observe alors que le dynamique au sein du réseau ainsi qu'au niveau de l'UQO a été transformé grâce au leadership. Le réseau s'étant redéfini, il possédait alors un rôle d'accompagnateur dans le processus qui créa un comité de révision avec des enseignements de chaque constituante afin de compléter la modification des programmes. Un processus de communication au niveau du réseau a également été établi ce qui avait permis la sensibilisation et la mobilisation les acteurs du changement mais aussi de minimiser la

résistance. La phase d'acceptation des changements commençait alors à prendre place. (Figure 11). Au niveau de l'UQO, l'administration prend alors un rôle proactif supportant l'initiative et permettant de rebâtir la confiance au sein du département des sciences administratives.

Figure 9 - Cartographie des acteurs - Portrait systémique final du changement



CHAPITRE 6 - DISCUSSION ET IMPLICATIONS

Dans ce dernier chapitre, nous revenons sur l'objectif de ce mémoire ainsi que la démarche entreprise tout au long des cinq chapitres pour en tirer les apprentissages. Tout d'abord, il est important de rappeler que cette recherche-action intégrale et systémique avait pour but de développer une compréhension holistique du changement et développer une méthodologie de gestion de projet permettant de faciliter les changements profonds en milieu universitaire. Ce chapitre sera réparti en cinq sections. Nous commençons par brièvement faire un retour sur notre démarche. Deuxièmement, nous rappellerons la question de recherche. Troisièmement, nous discuterons des implications et les apports de notre recherche pour les chercheurs et les praticiens. Quatrièmement, des recommandations et des pistes de recherches futures seront présentées. Nous terminerons, dans la cinquième section par un retour sur les limites de la recherche.

6.1 Retour sur cette recherche

Dans cette recherche, nous avons développé un modèle de gestion de projet en contexte de mise en œuvre d'un changement stratégique suite à la révision des programmes de gestion de projet.

Dans le premier chapitre, nous avons entrepris une revue de la littérature à la suite de laquelle nous avons pu constater qu'il n'y avait pas beaucoup de recherche qui traitait complètement de notre sujet. Nous avons donc résumé les éléments importants de la littérature portant sur la gestion du changement organisationnel, le changement de paradigme d'enseignement, notamment le passage à une approche programme, la pédagogie active ainsi que la formation par compétences pour finir avec une revue sur la résistance au changement en milieu universitaire. Nous avons constaté qu'il existe beaucoup de littérature sur le changement organisationnel et la résistance au changement, mais que moins de travaux existaient sur les changements profonds de second ordre en milieu universitaire.

C'est dans cette perspective que nous avons présenté au deuxième chapitre notre cadre conceptuel basé sur les travaux de Priestley (2010). Tout d'abord, en utilisant la théorie sociale de Margaret Archer, Priestley (2010) propose un cadre conceptuel pour analyser l'innovation et le changement en éducation. En utilisant trois composantes, à savoir les systèmes culturels, les systèmes structurels et les individus, l'auteur analyse l'interaction sociale dans le contexte du changement en milieu scolaire.

Dans le troisième chapitre, nous avons retenu une méthodologie de recherche de nature socio-constructiviste. Aussi, nous avons opté pour une recherche qualitative favorisant l'adoption d'une approche participative et coopérative (Morin, 2010). Nous avons eu recours à la recherche-action intégrale et systémique.

Dans le quatrième chapitre, nous avons exposé notre contexte d'étude. Nous avons présenté le contexte dans lequel ce projet a été créé. Ensuite, nous avons présenté la chronologie des événements pour finir avec une description des acteurs de cette implantation des programmes. Au chapitre cinq, nous avons présenté l'analyse des résultats de notre recherche à travers les perceptions des différents acteurs du changement soit les professeurs, les chargés de cours ainsi que le niveau stratégique. Nous avons également proposé une cartographie du portrait systémique initial, du portrait intermédiaire et du portrait final du changement. Finalement au chapitre six, nous discuterons des résultats de notre recherche et des apprentissages.

6.2 Retour sur la question de recherche

La question de recherche à laquelle nous répondons durant ce mémoire vise à identifier les mécanismes de consultation les plus appropriés pour faciliter la participation et l'engagement du corps enseignant à une démarche de révision de programme comportant des changements majeurs. Notre objectif était donc de mieux comprendre les mécanismes qui régissent cet aspect de la gestion du changement dans le contexte spécifique de l'enseignement universitaire. En considérant notre cadre conceptuel,

l'analyse des résultats et en retournant sur notre question de recherche, nous avons conclu que les mécanismes de consultations traditionnels tels que l'organisation de réunions, l'envoi de sondages et la communication par courriel, ne suffisent pas pour mobiliser les employés et faciliter le processus de changement. Dans un changement profond, ces mécanismes doivent inclure les comportements ainsi la prise en compte de l'intérêt des parties prenantes. Nous avons ainsi mis en évidence trois mécanismes au cœur d'un tétraèdre stratégique pour faciliter les changements profonds.

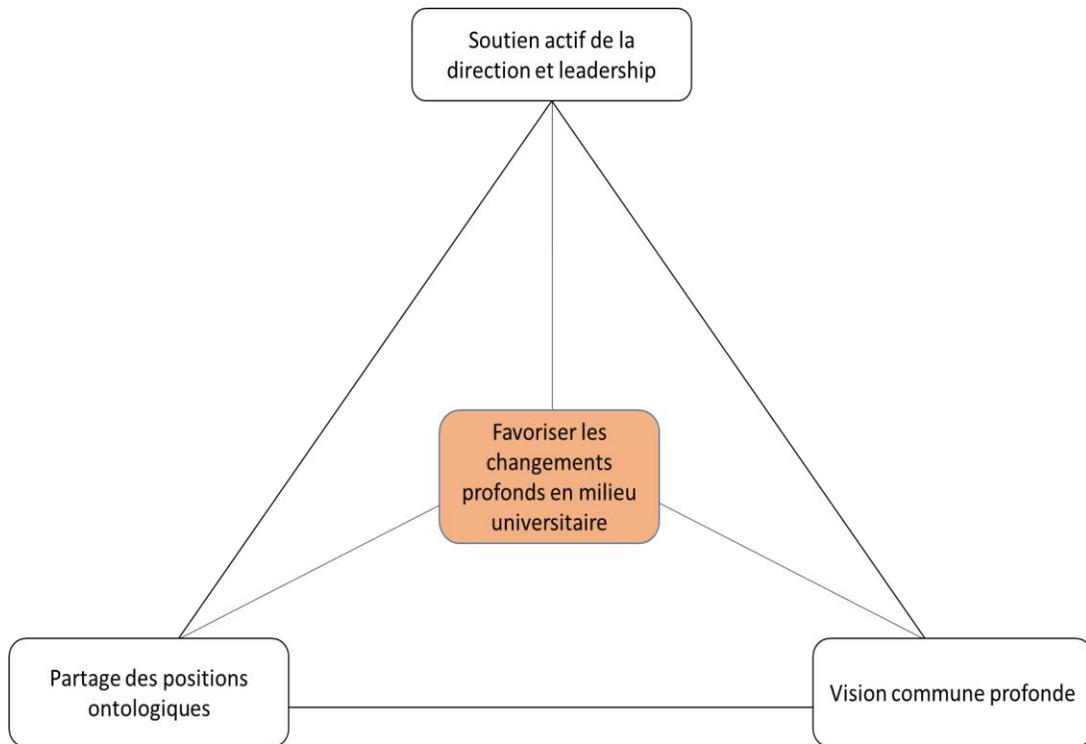
6.3 Contribution à la recherche

Les résultats de ce mémoire ont permis de faire ressortir trois contributions principales à la recherche que nous présenterons dans les paragraphes ci-dessous :

6.3.1 Les trois piliers du tétraèdre

Notre recherche a permis de théoriser trois mécanismes de consultations, au cœur d'un tétraèdre stratégique, qui favorise l'implantation de changements profonds en milieu universitaire. Celui comprend le développement d'un soutien actif de la direction, un partage des positions ontologiques et le développement d'une vision commune profonde.

Figure 10 - Tétraèdre stratégique mettant en évidence les mécanismes de consultation dans un contexte de changement profond en milieu universitaire.



Vision commune profonde : Le premier mécanisme de consultation qui est ressorti de cette recherche est de s'assurer d'avoir une vision commune profonde du changement. Une vision partagée peut être définie comme un objectif final établi par les parties prenantes et qui favorise la collaboration et l'alignement de tous les acteurs sur les résultats souhaités. Celle-ci fournit ainsi une base solide pour le processus complet de changement profond en milieu universitaire. Elle favorise également la collaboration et la communication entre les acteurs.

L'adoption du changement devient ainsi une responsabilité partagée entre le corps professoral, les chargés de cours et l'administration ce qui conduit à une participation et à

un engagement généralisé. Dans le cas de l'UQO, l'analyse des résultats a confirmé qu'il s'agissait d'un élément manquant dans le processus.

Partage des positions ontologiques : Le deuxième mécanisme de consultation porte sur le partage collectif des positions ontologiques du changement. On entend par là, une compréhension commune du changement chez les parties prenantes. Les positions ontologiques portent plus précisément sur les valeurs et les croyances profondes des acteurs ainsi que sur leurs perceptions de la réalité, par exemple sur ce que devrait être l'université ou sur le rôle d'un professeur et d'un chargé de cours dans une salle de classe. Des tensions ontologiques peuvent ainsi créer une discordance entre les acteurs et engendrer de la résistance et un désengagement du processus de changement. Dans le cas de l'UQO, avec le changement de paradigme d'enseignement, les valeurs devaient être authentiquement axées vers les étudiants. Or, les conditions préalables n'existaient pas initialement ce qui a fait en sorte que les professeurs ont manifesté leur hostilité à toute forme d'organisation interdisciplinaire, malgré le rapport d'évaluation des programmes.

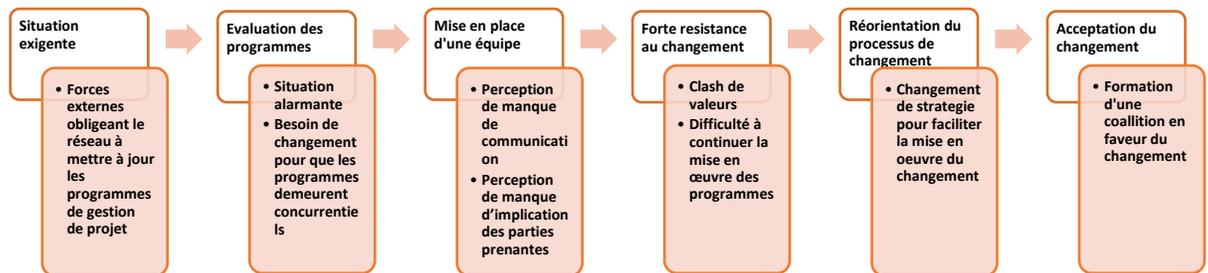
Soutien actif de la direction et leadership visible : Le troisième mécanisme de consultation repose sur l'importance du rôle de la haute gestion dans le cadre d'un changement profond. En effet, il s'agit d'une considération majeure lors du lancement d'initiatives dans les universités. Parmi ces facteurs, il s'agit d'avoir un plan clair et bien structuré avec un objectif clair est central. Le soutien de la haute direction et une communication claire avec toutes les parties prenantes sont également identifiés. Le fait

d'avoir un personnel compétent et bien formé est également sur la liste. Lundy and Morin (2013) dans une recherche sur le leadership en matière de changement de projet dans le secteur public, a confirmé qu'un style de leadership mobilisant réduisait effectivement la résistance au changement. Les auteurs ont également identifié le soutien de la haute direction comme une condition obligatoire à la mise en œuvre du changement. Dans le cas de l'UQO, les changements ont été favorisés par des forces externes, et la résistance est survenue principalement au sein du département. Les efforts de la haute direction étaient quasi-absents, ce qui a détérioré les relations avec les administrateurs, les professeurs et des chargés de cours.

6.3.2 Modèle processuel du déroulement du changement

Notre deuxième contribution à la recherche porte sur le modèle processuel du déroulement du changement. Il s'agit d'un processus contextualisé du changement reposant sur les travaux de Priestley qui permet de comprendre quels genres de pratiques et stratégies il a fallu mettre en place pour s'adapter au changement. Basé sur le cas de l'UQO, nous avons identifié les étapes d'un projet de changement que nous décrirons ci-dessous. Nous expliquerons également les motifs qui ont fait passer le projet d'une étape à une autre dans l'espoir que ce modèle permette d'éviter des erreurs similaires dans des projets de changements futurs.

Figure 11 - Modèle processuel du déroulement du changement dans le réseau UQ



Une situation exigeante : Bien que les objectifs du programme n'aient pas fondamentalement changé, celui a été amené à être modernisé pour refléter l'état actuel de la pensée. Avec les avancées technologies et les concurrence du marché, le programme doit désormais plus explicitement traiter de concepts tels que la complexité et la réflexivité, et doit prendre en compte les avancées dans les domaines des technologies et de la communication.

- 1. Évaluation des programmes :** Parallèlement, le processus de révision quinquennal a été lancé et les auditeurs internes et externes ont conclu que certains changements assez importants au programme, vieux de 40 ans, étaient nécessaires. Un comité a été formé et une proposition pour le nouveau programme a été élaborée avec le soutien actif de la direction.
- 2. Mise en place d'une équipe :** Suite à la recommandation, le comité tardait à entamer les démarches, la lenteur du réseau UQ força l'UQO à entamer les démarches pour assurer la survie des programmes dans la région. La dynamique était encore positive.

Il existait une relation de confiance et d'ouverture entre les acteurs. Bien que certains professeurs du département aient été amenés à participer au rapport d'autoévaluation, les tentatives de créer une coalition et une équipe pour démarrer commençait à s'amincir. Au fil du temps, malgré plusieurs tentatives du responsable de solliciter l'appui des collègues du département, le soutien était quasi-nul et les professeurs et chargés de cours exposaient leurs réticences et leur manque de croyance dans ces changements.

- 3. Forte résistance au changement :** Après l'annonce des changements et ayant initié les changements localement, l'UQO a connu de fortes tensions notamment dans le Département des sciences administratives. En effet, une relation de méfiance s'est créée à la perception d'un changement qui semblait trop fort laisse place à un sentiment de trahison et bris de confiance. Un changement de stratégie était devenu nécessaire.
- 4. Réorganisation et réorientation du processus de changement :** Dans la même période, l'UQ annonce l'arrivée d'un responsable du comité conjoint réseau des programmes de 2e cycle en gestion de projet dont l'un des mandats était la modification de programmes. Avec l'arrivée du nouveau responsable, une vague de mobilisation s'en est suivi et le réseau jusqu'à là au point mort sur le dossier de la modification des programmes s'engage de façon enthousiaste dans l'initiative. L'arrivée du nouveau responsable conjoint des programmes était donc opportune. L'UQO avait bien avancé dans la démarche de modification des programmes. Elle détenait l'expertise et les bases du curriculum qui ont donc été transmises au réseau

pour sa mise en œuvre. Le réseau a donc accueilli avec grand enthousiasme les travaux et ceci favorisa la renaissance du réseau. Malgré quelques modifications apportées au contenu des programmes, les constituantes les ont adoptés dans leurs universités respectives.

5. Acceptation du changement : Ce changement de stratégie a permis au nouveau responsable qui avait un rôle central pour amener la discussion au niveau du réseau plutôt que de la laisser se dérouler localement à donner un souffle à l'UQO. En effet, une fois que les programmes ont été adoptés par le réseau, plusieurs réunions ont été organisées à l'UQO pour expliquer d'avantage la formation par compétence. Le soutien maintenant plus actif de la haute direction a permis d'octroyer des fonds afin de recruter un expert pour développer le programme.

6.3.3 Contribution sur le changement en contexte universitaire

Cette recherche nous a permis de constater la complexité d'une implantation de changement profond au milieu universitaire. Les aspects culturels des organisations sont au cœur de leur capacité à changer radicalement impliquant des valeurs et des comportements (Morin & Goudreau, 2015). En milieu universitaire, il existe une culture individuelle où les enseignants se font généralement concurrence sur leurs capacités de recherche et sur leurs compétences pédagogiques principalement pour des questions de promotion. Leur capacité d'intégration en tant qu'organisation est donc limitée. Cette culture individualiste a constitué une énorme contrainte pour apporter des changements nécessitant un travail d'équipe et un consensus. En effet, dans le cas de l'UQO, les sous-cultures organisationnelles ont eu un impact majeur sur processus de mise en œuvre du

changement. Ces sous-cultures ont constitué des obstacles à la collaboration dans le processus. Ceci a également été confirmé par les résultats des entretiens qui ont démontré que le niveau d'intérêt de certains groupes vis-à-vis du changement variait en fonction de leurs rôles. L'UQO a présenté une notion commune de pratique largement basée sur l'enseignement de matières différentes. L'intégration était explicitement envisagée en termes d'organisation plutôt que de pédagogie. L'analyse des données a également confirmé que l'UQO est conditionnée par les croyances et les valeurs existantes, que ce soit au niveau de la direction ou de son personnel.

Les aspects structurels se réfèrent à la fois à la structure sociale et à la structure hiérarchique formelle. D'un point de vue académique, les enseignants de l'UQO sont plus différenciés puisqu'ils proviennent de milieux différents comme le marketing, la finance, la haute technologie, les ressources humaines et la stratégie. Principalement à cause de cela, ils ont eu très peu d'occasions de partager de l'information sur les programmes et les cours. Par conséquent, la seule façon de partager de l'information sur les grandes lignes des cours, par exemple, serait de consulter la version publique disponible sur demande. Les nouveaux enseignants ont même été encouragés à créer leur propre contenu. Aucune tentative n'a été faite pour coordonner le contenu de cours autre que la description de 150 mots fournie dans la structure du programme. Leur interaction sociale était donc basée sur d'autres aspects de leur vie professionnelle tels que les intérêts de recherche ou leur compatibilité personnelle et sociale.

En ce qui concerne la structure hiérarchique, l'UQO avait une structure formelle beaucoup plus décentralisée où les enseignants, regroupés sous une assemblée départementale, avaient une influence considérable sur la gestion de l'université. Cette assemblée a non seulement déterminé de nombreux aspects de l'élaboration des programmes, mais a également grandement influencé le système social. Ce fut l'occasion de créer des groupes informels, chacun défendant une vision différente du ministère. L'influence de la haute direction y était limitée et il y avait une attente à ce que les innovations proviennent des enseignants et de l'assemblée ministérielle, ce qui entraverait le processus de changement.

Les aspects individuels ou d'agence se réfèrent à la capacité que les individus ont d'influencer leur environnement. Parmi les facteurs qui influent sur cette influence potentielle, l'information et les connaissances perçues par la personne sont essentielles. La motivation, les valeurs et les croyances des acteurs servent de filtre à l'information, utilisant efficacement le passé pour créer des alternatives pour l'avenir dans une combinaison complexe de rôles et d'objectifs sociaux (Morin & Goudreau, 2015). À l'UQO, les professeurs consacrent beaucoup de temps et d'efforts à la création de matériel de cours mettant en valeur leurs connaissances et évaluant les étudiants sur leur capacité à les reproduire. Sous la pression de produire des recherches significatives, les enseignants estiment également qu'ils ont ce qu'il faut pour mettre constamment à jour leur enseignement et maintenir leur contenu de cours à jour. Pour certains, toute contribution extérieure est perçue comme inutile ou même comme une menace pour leur liberté

académique. Cette expertise est en fait la façon dont les professeurs sont promus ce qui diminue grandement la valeur de toute modification externe. A l'UQO, le sentiment partagé par plusieurs professeurs était que le nouveau programme était en cours d'élaboration en silo.

6.4 Contribution pratique

En plus des contributions théoriques discutées précédemment, notre recherche propose également plusieurs contributions pratiques, notamment en lien avec le changement organisationnel en contexte universitaire. Trois contributions pratiques sont ici suggérées. Premièrement, notre mémoire suggère qu'il n'y a pas de pratiques miraculeuses en matière de gestion du changement. Plutôt, notre recherche souligne l'importance de s'adapter à la situation en cours de route, en fonction de la dynamique à l'œuvre. Cet éclairage est particulièrement important lorsqu'il s'agit de gérer des processus de changement organisationnel de grande envergure, tant la complexité requiert d'importants ajustements de manière incrémentale.

Deuxièmement, une autre contribution à la pratique découlant de notre recherche est liée à l'importance d'effectuer une bonne analyse des parties prenantes en amont de tout processus de changement organisationnel. En effet, la cartographie des parties prenantes et l'analyse de leurs intérêts ainsi que de leur degré d'influence sont essentielles pour bien véhiculer le changement organisationnel de telle sorte à ce qu'il soit plus facilement accepté par les diverses parties prenantes. Vouloir trop rapidement passer à l'exécution du changement sans tenir compte des parties prenantes risquerait alors de

porter préjudice au changement, notamment lorsque le changement est de grande envergure.

Troisièmement et en dernier lieu, notre cadrage conceptuel souligne l'importance de considérer les dimensions tangible (structure) et intangible (culture et agence) dans toute organisation. Cette vision duale est pertinente en ce qu'elle met l'emphase sur la culture et l'agence, des dimensions souvent minimisées, voire ignorées, dans les processus de changement organisationnel. Pourtant, les valeurs des acteurs et leur capacité d'agir sont d'importants facteurs pouvant influencer les processus de changement. Ainsi, en analysant tant les dimensions tangibles qu'intangibles des organisations, les gestionnaires se doteront d'outils d'analyse plus robustes pour planifier le changement et l'exécuter.

Prises ensemble, ces considérations pratiques permettent de mieux cerner les enjeux liés à la mise en œuvre de changements profonds et permettent aux praticiens de prendre des mesures concrètes afin de faciliter le processus dans d'autres universités en utilisant les mécanismes de consultations identifiés dans ce mémoire

6.5 Pistes de recherches futures

Notre travail de recherche comporte plusieurs apprentissages pour les sciences. Les conclusions de l'étude auront des conséquences importantes sur l'avenir de l'implantation de changements profonds au sein des universités. Il est prévu que les conclusions de cette étude seront largement applicables aux universités et fourniront des informations précieuses sur les défis actuels de la mise en œuvre de changement. Grâce aux résultats de cette étude, les mécanismes de consultation dans le cadre de mise en

œuvre de changements profonds pourraient servir comme outils de facilitation du changement profonds dans d'autres universités.

6.6 Limites de la recherche

Comme dans toute recherche qualitative, et malgré les efforts déployés dans la conception de notre design méthodologique et cadrage conceptuel, ce mémoire a quelques limites qui méritent d'être mentionnées dans cette section. Nous focalisons ici sur quatre limites essentielles.

Premièrement, une des limites observées réside dans la crédibilité des informations obtenues. Malgré le fait que nous ayons eu recours à la triangulation des sources primaires et secondaires, nous avons tout de même noté que certaines données pouvaient être interprétées de façon subjective. Les sources primaires sont très utiles dans le sens où elles nous permettent d'avoir accès à des informations privilégiées. Cette technique présente toutefois des inconvénients liés à la subjectivité des données recueillies, elle-même liée à la perception que peut avoir le répondant de la réalité. Plus précisément, à la suite des entrevues menées avec les divers répondants, nous avons remarqué que la première source de biais est liée au fait que nous n'avons pu rencontrer toutes les personnes impliquées dans le processus de changement. La triangulation nous a cependant permis de dresser un portrait plus objectif des événements et des perceptions des acteurs dans ce processus de changement.

Deuxièmement, dans la composition de nos échantillons, nous souhaitons mener des entrevues avec des acteurs du changement lesquels ont tous été impliqués. Au final, nous avons effectué 13 entrevues sur tout le bassin des intervenants affectées par le changement. Il est également important de mentionner que toutes les mesures de cette étude sont des échelles d'auto-évaluation des attitudes et perceptions organisationnelles. La méthode d'auto-évaluation était appropriée pour étudier la résistance organisationnelle au changement, car ce sont en définitive les perceptions du changement organisationnel qui pèseraient lourdement sur les attitudes et les comportements des acteurs.

Troisièmement, l'étude actuelle veut documenter la transformation de programmes en général, en s'appuyant sur l'étude d'un cas spécifique. Au-delà des débats méthodologiques sur les cas uniques et leur utilité par rapport aux cas multiples (Eisenhardt, 1991), il se peut que le modèle développé dans ce mémoire ne soit pas généralisable à d'autres cas. Pour cela, il conviendrait de le tester avec d'autres études de cas. Néanmoins, compte tenu de notre capacité à décrire le contexte empirique dans lequel le processus de changement a eu lieu, nous sommes confiants quant à la transférabilité potentielle de notre modèle et de nos résultats de recherche.

Quatrièmement et en dernier lieu, une limite de ce mémoire a trait au cadrage conceptuel retenu pour étudier notre objet d'études. En guise de rappel, nous avons retenu le modèle de Priestly qui sépare les parties (structure et culture) des individus (agence). Ce cadrage conceptuel était pertinent pour distinguer différents niveaux d'analyse afin de

donner sens au processus de changement étudié. Toutefois, ce cadrage ne permettait pas nécessairement de tenir compte d'autres dynamiques sociales à l'œuvre dans le processus étudié. Nous pensons notamment aux enjeux de pouvoir (intérêts divergents) ou encore aux enjeux symboliques (valeurs divergentes). Des théories comme la théorie des parties prenantes ou encore les économies de la grandeur auraient pu également constituer des cadrages conceptuels féconds pour observer comment diverses parties prenantes, aux intérêts et pouvoirs différents, négocient un processus de changement alors que leurs visions mêmes de ce que devraient être l'université et l'enseignement divergent fondamentalement.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de mieux comprendre les facteurs qui régissent les processus de changements profonds dans la gestion de projets académiques. Examinant ces facteurs, en utilisant le modèle de Priestley, nous concluons que le défi de la gestion des aspects culturels est mieux résolu en favorisant la discussion informelle entre les professeurs en présence de la direction. Les aspects structurels, en particulier ceux qui concernent la hiérarchie, devraient être abordés en utilisant le concept de confiance et en offrant un style de leadership engageant et un soutien visible de la haute direction. Pour ce qui est des aspects sociaux, une attitude générale d'écoute active et l'idée d'éliminer les inhibiteurs potentiels aider à augmenter la possibilité d'un changement efficace. Les aspects individuels ou d'agence sont abordés par une communication respectueuse et authentique entre toutes les parties prenantes. Le soutien par les pairs des premiers adoptants joue un rôle déterminant dans le sentiment de sécurité.

Ces conclusions changent considérablement l'organisation des projets de ce type, par rapport à la démarche traditionnelle de la gestion de projet. Elles nous éloignent en effet du modèle selon lequel la gestion de la communication apparaît comme une tâche à effectuer dans le processus de planification pour ensuite être reprise dans le processus d'exécution (Project Management Institute, 2017). Elle s'impose maintenant en amont,

dès le processus de démarrage. En effet, les facteurs clés de succès qui doivent être réunis pour entreprendre le projet dépassent la simple notion de la communication et les outils qui y sont associés. Nos recherches nous démontrent en effet que, quels que soient les moyens de communication mis en place, ce sont les facteurs culturels et organisationnels qui seront dominants. S'il est du ressort de la communication de réunir ces conditions, le gestionnaire du projet doit être en mesure de les évaluer correctement dès le départ afin de pouvoir les susciter, à partir d'une perspective de conception de projet.

Le cas que nous avons choisi et l'étude de la littérature nous ont démontré que les universités sont des organisations uniques et complexes. Contrairement aux entreprises, les universités ont moins de contrôle sur leurs activités en ce qu'il y a plus de contraintes de revenus et d'opportunités et de nombreux intervenants différents. En outre, il y a un plus grand besoin de la participation du personnel à la prise de décision, et souvent les universités ont des structures complexes de gouvernance, des charges de travail et pas de centre unique responsables de la mise en œuvre des initiatives de changement d'organisation à l'échelle. Les projets de révision profonde des programmes doivent donc être entrepris prudemment dans ce contexte, tenant compte non seulement des bonnes pratiques de la gestion de projet, mais aussi de la capacité de ces milieux à s'adapter à leur environnement.

ANNEXES

Annexe 1 – Lettre de présentation

Lettre de présentation

Bonjour M. xxx

Je m'appelle Latifa Baba. Je complète actuellement ma maîtrise avec mémoire, en gestion de projet.

Je vous sollicite dans le cadre de mon projet de recherche portant sur l'implantation des programmes de gestion de projet à l'UQO et j'aimerais vous rencontrer à cet effet dans les prochaines semaines pour 60 min. J'ai joint à ce courriel une description de mes objectifs de recherche ainsi que mon curriculum vitae.

En l'attente d'une réponse favorable de votre part, je vous prie d'accepter mes salutations les plus distinguées

Latifa Baba

Cher collègue

Le temps est enfin venu de te présenter le travail accompli depuis presque deux ans par le comité de programme en GP.

Mme Baba, une étudiante à la maîtrise en gestion de projet, et M. David Scullion, étudiant au doctorat en gestion de projet, te contacteront bientôt afin que tu puisses observer/critiquer/contribuer au travail présenté. Nous avons pensé faire la consultation la plus large et inclusive possible afin que toutes les ressources professorales qui le désirent puisse faire partie du processus.

J'espère donc que tu pourras trouver le temps de rencontrer nos étudiants.

J'espère aussi bien sûr que le programme proposé te plaira.

Je te remercie à l'avance de ta disponibilité.

PPM

Annexe 2 – Description du projet et objectif de recherche

Description de la recherche

Titre du projet : Implantation de programmes novateurs en gestion de projet : le cas de l'Université du Québec en Outaouais

Contexte : L'implantation des programmes de gestion de projet s'inscrit dans le cadre de l'évaluation périodique des programmes - la *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. Cette politique prévoit que chaque institution d'enseignement et membre du réseau des universités du Québec doit se doter d'une politique en matière d'évaluation. Une recommandation a été établie à la suite des travaux d'évaluation effectués par le réseau en 2012 et stipulait qu'afin d'assurer la survie des programmes de gestion de projet en Outaouais, dans un contexte sociétal en constant changement, les programmes de gestion de projet devraient entièrement être révisés par l'entremise d'une modernisation majeure de leurs contenus, mais aussi de leurs structures.

Ce projet de modernisation du contenu, dont les travaux ont débuté en janvier 2014, se fera graduellement et concerne autant les programmes courts que les programmes de maîtrise. L'objectif de cette démarche est d'offrir une formation cohérente et intégrée permettant aux étudiants de développer diverses compétences à chaque étape de formation. Ce projet de développement et de restructuration des programmes s'échelonne sur une durée de trois ans et prendra fin en automne 2017.

Objectif : Cette recherche s'intéresse particulièrement au processus de consultation des enseignants, dans un contexte de changement de paradigme d'enseignement. Dans une perspective de gestion de projet, il s'agit de documenter la communication avec les parties prenantes, dans le but de faciliter la mise en place du projet. L'observation des réactions de ces enseignants au passage proposé de la formation par objectifs à une formation axée sur les compétences nous permettra de comprendre comment le changement est perçu et d'étudier quels sont les facilitateurs susceptibles d'en favoriser l'implantation. L'objectif est de développer un processus de consultation qui laisse aux enseignants la latitude d'exprimer leur opinion tout en leur permettant de se familiariser avec les nouveaux paradigmes.

Nature des données collectées : Cette recherche repose sur des données primaires qui seront collectées grâce à des entretiens individuels semi-structurés.

Les résultats obtenus permettront de décrire le vécu des enseignants quand ils sont exposés à cette nouvelle approche. Les résultats permettront également de recenser un certain nombre de difficultés pressenties par les enseignants ayant trait à l'application des nouveaux paradigmes.

Comment seront-elles utilisées : Les données seront utilisées aux fins du mémoire de recherche uniquement. Elles serviront à faire un inventaire des réactions des enseignants, à documenter les sources de satisfaction/réticences, à recenser les propositions d'amélioration (le cas échéant) pour, éventuellement, proposer un modèle de processus de consultation plus performant.

Annexe 3 – formulaire de consentement



Case postale 1250, succursale HULL,
Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

Implantation de nouveaux programmes en gestion de projet : le cas de
l'Université du Québec en Outaouais

**Chercheuse : Mme Latifa Baba – Département
des sciences administratives – Directeur de
recherche : M. Pierre-Paul Morin**

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les processus de consultation dans le cadre d'un changement potentiel de paradigme d'enseignement. Les objectifs de ce projet de recherche sont donc d'explorer la manière dont les enseignants vivent ce processus de révision et leurs perceptions des changements requis. Plus spécifiquement, notre but est de rendre compte de l'opinion des enseignants par rapport au besoin pressenti et à la suggestion d'un programme innovant.

Votre participation à ce projet de recherche consiste en une entrevue de 90 min entre juin et octobre 2015.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Nous utiliserons pour ce faire un code numérique qui respectera votre anonymat.

À moins que vous ne consentiez à une utilisation secondaire tel que plus amplement décrit plus loin, les données recueillies ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement.

Les résultats seront diffusés dans le cadre du mémoire de recherche de Mme Latifa Baba. Les données recueillies seront conservées sous clé et les deux seules personnes qui y auront accès seront Mme Latifa Baba et M. David Scullion. La chercheuse demandera aux participants la permission d'utiliser les données pour des recherches ultérieures afin de poursuivre éventuellement des études doctorales. Sauf advenant le dernier cas, les données seront détruites une fois le mémoire complété. Les documents écrits seront déchetés et les documents électroniques définitivement supprimés.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux puisque toutes les données collectées le seront de façon anonyme et la chercheuse s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour réduire ces risques ou y pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la gestion du changement dans le cadre de l'implantation de programmes novateurs sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Mme Latifa Baba au 613-889-1433 ou par courriel à latifa.baba@hotmail.com. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec M. André Durivage par téléphone au (819) 595-3900 poste 1781 ou par courriel à andre.durivage@uqo.ca, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devriez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.

Consentement à participer au projet de recherche :

Nom du participant :
Date :

Signature du participant :

Nom du chercheur :
Date :

Signature du chercheur :

Utilisation secondaire des données recueillies

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le(s) domaine(s) suivant(s) : *Design et implantation de programmes innovants*, sous la responsabilité d'un *directeur qui reste à identifier* pour lequel vous êtes aujourd'hui invité à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymes, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer au présent projet de recherche. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de *cinq ans* après la fin du présent projet et ensuite détruites.

Consentement à une utilisation secondaire :

- J'accepte que mes données soient conservées pour une utilisation secondaire dans le(s) domaine(s) suivant(s) : *Design et implantation de programmes innovants*, sous la responsabilité de *Mme Latifa Baba et d'un directeur restant à déterminer*
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir.

Nom du participant :
Date :

Signature du participant :

Nom du chercheur :
Date :

Signature du chercheur :

Annexe 4 – Questionnaire d’entrevue

Questionnaire d’entrevue

Nom du participant :	Date :
----------------------	--------

« What Is » : Identifier les problèmes, ce qui est là aujourd’hui, au cœur des meilleurs moments et des plus belles réussites

1. Savez-vous que les programmes en gestion de projet sont présentement en voie d’être révisés ?

2. Avez-vous déjà enseigné, enseignez-vous présentement ou pensez-vous enseigner dans l’avenir dans ces programmes ?

3. Qu'est-ce que vous aimez de ce programme ou de celui dans lequel vous enseignez ? De quelle façon est-il possible de leur apporter des changements positifs ? Quels en seraient les critères de succès ?

« What Might Be » : Imaginer « ce dont demain pourrait être fait », ce que serait un fonctionnement qui ferait plus de place à ces problèmes.

4. Comment voyez-vous les programmes de GP dans les 3-5 prochaines années si vous pouviez y appliquer les critères de succès ci-dessous ?

5. Quels changements, s'il y en a, croyez-vous nécessaires pour mettre les programmes à jour ?

6. Quel rôle croyez-vous incombe :

À la haute direction ? Au comité de programme et au responsable ? Aux professeurs et chargés de cours ?

7. Comment les éventuels changements dans ces programmes sont-ils susceptibles de vous affecter ?

« What Should Be » : Dialoguer sur « ce dont demain devrait être fait »

8. Quels seraient les mesures que vous aimeriez voir mises en place pour vous aider à faire face à ces éventuels changements ?

Présentation diapo – structure du programme

9. Quelles seraient selon vous les principales qualités/avantages d'un programme de cette nature ?

10. Quels défis, croyez-vous, existent pour son éventuelle implantation ?

« What Will Be » : Innover, décider de « ce que demain sera »

11. Comment souhaiteriez-vous vous impliquer, le cas échéant, dans l'élaboration de cette révision en particulier ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, Y.-M. (2016). Sortir de l'Entreprise-monde. In: Possibles.
- Aldrich, H., & Ruef, M. (2006). Organizations Evolving. In (Vol. 2). London, UK: SAGE Publications Ltd
- Angers, M. (1992). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines,. In (2 ed.). Montréal: CEC.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*: Cambridge university press.
- Archer, M. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*: Cambridge University Press.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., & Norrie, A. (2013). *Critical realism: Essential readings*: Routledge.
- Astolfi, J. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers* France: EME Editions Sociales Françaises - ESF.
- Baldrige, V. J. (1974). *Alternative Models of Governance in Higher Education*.
- Baldrige, V. J., & Deal, T. (1983). *The Basics of Change in Educational Organizations*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Banarthy, B. H. (1991). *Systems design of education: A journey to create the future*. .
- Bareil, C. (2013). Two Paradigms about Resistance to Change. *Organizational Development Journal*, 59-71.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-26.
- Battilana, J., & D'Aunno, T. (2009). Institutional Work and the Paradox of Embedded Agency. In T. B. Lawrence, R. Suddaby, & B. Leca (Eds.), *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (pp. 31-58). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Baumard, P., & Ibert, J. (1999). Quelles approches avec quelles données? In R.-A. e. c. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, (pp. pp.81-103.). Paris: Dunod.
- Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the Code of Change. *Harvard Business Review*, 78(3), 133-141.
- Bond, S., & Lemasson, J. P. (1999). *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization*: IDRC.
- Brătianu, C., Reinhardt, Z., & Almășan, O. (2010). Practice Models and Public Policies in the Management and Governance of Higher Education. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 29E, 39-50.

- Bridges, W. (1986). Managing Organizational Transitions. *Organizational Dynamics*, 15(1), 24-33.
- Bryde, D., & Leighton, D. (2009). Improving HEI Productivity and Performance through Project Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 705-721.
- Burnes, B. (2004). *Managing change: A strategic approach to organisational dynamics*: Pearson Education.
- Cameron, D. M. (2002). The challenge of change: Canadian universities in the 21st century. *Canadian Public Administration*, 45(2), 145-174.
- Cao, G., & McHugh, M. (2005). A Systemic View of Change Management and Its Conceptual Underpinnings. *Systemic Practice and Action Research*, 18(5), 475. doi:10.1007/s11213-005-8484-4
- Cardinal, P., & Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale. En ligne: <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>.
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel - Théorie et pratique*. Sainte-Foy.
- Connell, H. (2005). *La gestion de la recherche universitaire: Relever le défi au niveau des établissements*.
- D'Amboise, G., & Audet, J. (1996). Chapitre 4 : L'approche holistico-inductive. . In *Le projet de recherche en administration: Un guide général à sa préparation*.
- Demers, C. (1993). La diffusion d'un changement radical: un processus de redéfinition et de restructuration de l'organisation. *Communication et organisation*(3).
- Denis, J.-L., Langley, A., & Rouleau, L. (2007). Strategizing in pluralistic contexts: Rethinking theoretical frames. *Human Relations*, 60(1), 179-215.
- Drozdova, M. (2008). New Business Model for Educational Institutions *Ekonomie a Management*, 11, 60-68.
- Duncan, M., Mouly, S., & Nilakant, V. (2001). Discontinuous change in the New Zealand police service - A case study. *Journal of Managerial Psychology*, 16(1), 6-19.
- Eisenhardt, K. M. (1991). Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic. *Academy of Management Review*, 16(3), 620-627.
- Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Education Change*, 16(2), 171-195.
- Gauthier, C., S., B., & Richard, M. (2008). Passez du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan. *Les Actes de la recherche* 7(13), 239-271.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.

- Ginsburg, M. (2009). Active-learning pedagogies as a reform initiative: Synthesis of case studies. *Washington, DC: Academy for Educational Development*. Accessed on April, 7, 2010.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods, 16*(1), 15-31.
- Goodlad, J. I. (1999). Whither Schools of Education? *Journal of Teacher Education, 50*(5), 325-338. doi:10.1177/002248719905000502
- Goodson, I. F. (2001). Social Histories of Educational Change. *Journal of Educational Change, 2*(1), 45-63. doi:10.1023/a:1011508128957
- Greenberg, E. (1995). Improv in the Classroom: an Experiential Exercise. *Journal of Management Education, 19*(4), 519-522. doi:10.1177/105256299501900411
- Harraf, A., Wanasika, I., Tate, K., & Talbott, K. (2015). Organizational agility. *Journal of Applied Business Research, 31*(2), 675.
- Hartley, J. (2004). Case study research. *Essential guide to qualitative methods in organizational research, 1*, 323-333.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*: ERIC.
- Hassanzadeh, A., Kanaani, F., & Elahi, S. (2012). A model for measuring e-learning systems success in universities. *Expert Systems with Applications, 39*(12), 10959-10966.
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory, 12*(1), 57-72.
- Hendry, C. (1996). Understanding and Creating Whole Organizational Change Through Learning Theory. *Human Relations, 19*(5).
- Henkel, M. (1997). Teaching Quality Assessments: Public Accountability and Academic Autonomy in Higher Education. *Evaluation, 3*(3), 9-23.
- Hintea, C., & Loessner, A. (2005). Impact of Globalization in Central and Eastern Europe and the Role of Higher Education: Experience of Babeş-Bolyai University, Romania *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 15*, 57-66.
- Jarvis, P. (2001). Universities as institutions of lifelong learning: Epistemological dilemmas. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 6*(3), 23-40.
- Jenlink, P., Reigeluth, C., Carr, A., & Nelson, L. (1996). An expedition for change: Facilitating the systemic change process in school districts. *Tech Trends,, 41*(1), 21-30.
- Joseph, R., & Reigeluth, C. (2010). The Systemic Change Process in Education: A Conceptual Framework *Contemporary Educational Technology, 1*, 97-117.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education, 23*(3), 275-286. doi:10.1080/0260/37042000229237
- Keup, J., Astin, H., Lindholm, J., & Walker, A. (2001). Organizational culture and institutional transformation. In A. a. A. H. e. Astin (Ed.), *Transforming Institutions: Context and Process*. Los Angeles:: Higher Education Research Institute

- Kotter, J. P. (2007). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*.
- Kuhn, T. (1970). The structure of scientific revolutions [Press release]
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.
- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). *Systems Theories: Their Origins, Foundations, and Development*. Paper presented at the Elsevier Science.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes* (Vol. 2969): Presses universitaires de France Paris.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: a call for data analysis triangulation. *School psychology quarterly*, 22(4), 557.
- Léné, A. (2005). L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques. [Education, Training, and Knowledge Economics: Economic Approaches]. *Éducation et sociétés*, 15(1), 91-103. doi:10.3917/es.015.0091
- Leu, E., & Price-Rom, A. (2006). *Quality of Education and Teacher Learning: A review of the Literature*
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5-16. doi:10.1002/ace.36719946203
- Lockwood, G., & Davies, J. (1985). *Universities : the management challenge*. Philadelphia, PA Society for Research into Higher Education.
- Lueddeke, G. R. (2015). Toward a Constructivist Framework for Guiding Change and Innovation in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 70(3), 235-260.
- Lundy, V., & Morin, P.-P. (2013). Project Leadership Influences Resistance to Change: The Case of the Canadian Public Service. *Journal of Project Management*, 44(4), 44-64.
- Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2011). The process of change in university management: From the 'Ivory Tower' to Entrepreneurialism. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 33, 124-149.
- Mehralizadeh, Y. (2005). New Reforms in the Management of the University: Transition from Centralized to Decentralized in Iran. *Higher Education Policy*, 18(1).
- Meister-Scheytt, C., & Scheytt, T. (2005). The Complexity of Change in Universities. *Higher Education Quarterly*, 59(1), 76-99.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*: sage.
- Miller, P. S., & Stayton, V. D. (2006). Interdisciplinary Teaming in Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 56-68. doi:10.1177/088840640602900107
- Mintzberg, H., & Waters, J. A. (1985). Of Strategies, Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal*, 6(3), 257-272.

- Moisset, J. (1993). Savoie-Zajc, L.(1993). Les modèles de changement planifié en éducation. Montréal: Les Éditions Logiques Inc. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 812-814.
- Molineux, J. (2018). Using action research for change in organizations: processes, reflections and outcomes. *Journal of Work-Applied Management*, 10(1), 19-34. doi:10.1108/JWAM-03-2017-0007
- Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe: La recherche-action intégrale et systémique*. Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Morin, P.-P., & Goudreau, J. (2015). *Managing a student-centred program revision project involving deep change: The cases of higher education programs in nursing and business administration*. Paper presented at the 7th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN), Barcelona, Spain.
- Noiseux, G. (1998). Traité de formation à l'enseignement par médiation. In *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition* (Vol. Tome 2). Sainte-Foy MST Éditeur.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*: SAGE Publications, inc.
- Poole, M. S., & Van de Ven, A. H. (2004). Theories of organizational change and innovation processes. *Handbook of organizational change and innovation*, 374-397.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Améliorer son enseignement. In *Enseigner à l'université dans une approche-programme - Guide à l'intention des nouveaux professeurs et des chargés de cours*. Québec: Gestion SODEC.
- Priestley, M. (2007). *The Social Practices of Curriculum Making*. (Doctor of Education), University of Stirling, Stirling.
- Priestley, M. (2010). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Education Change*, 12, 1-23. doi:10.1007/s10833-010-9140-z
- Project Management Institute. (2017). *Guide PMBOK* (6e édition. ed.). Newtown Square, Pennsylvanie.: Project Management Institute, Inc. .
- Rosa, M., & Amaral, A. (2007). A Self-assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the EFQM Excellence Model'. In D. F. Westerheijden (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 181-207). Dordrecht: Springer.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30. doi:10.3917/lett.080.0023
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 109-121.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (1 ed.). New York: .

- Seo, M., Putnam, L.L., Bartunek, J.M. . (2004). *Dualities and tensions of planned organizational change*. England: Oxford University Press.
- Stark, J., Lowther, M., Sharp, S., & Arnold, G. (1997). Program-Level Curriculum Planning: An Exploration of Faculty Perspectives on Two Different Campuses. *Research in Higher Education, 38*(1).
- Stern, D., & Huber, G. (1997). *Active learning for students and teachers : reports from eight countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education, 50*(4), 1183-1202.
- Sylvestre, E., & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme? . In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. (Vol. Tome 1, pp. 105). Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford: Enseigner au supérieur.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétence : de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale, 16*(3), 36-44.
- Tardif, J. (2006). Le concept de compétence. In C. Éducation (Ed.), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, . Montréal.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., & Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale, 6*(2).
- Usunier, J., Easterby-Smith, M., & Thorpe, R. (2000). Introduction à la recherche en gestion, *Economica*. In.
- Van de Ven, A., & Poole, M. (1995). Explaining development and change in organisations. *Academy of Management Review, 20*(3).
- Van de Ven, A., & Sun, K. (2011). Breakdowns in Implementing Models of Organization Change. *Academy of Management Perspectives, 25*(3).
- Voorhees, R. (2001). Competency-Based Learning Models: A Necessary Future. *New Directions For Institutional Research, 110*.
- Walder, A. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal, 3*(195-202). doi:10.11648/j.edu.20140303.22
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). ORGANIZATIONAL CHANGE AND DEVELOPMENT. *Annual Review of Psychology, 50*(1), 361-386. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.361
- Yin, R. (2003). Conducting Case Studies : Preparing for Data Collection. In T. Oaks (Ed.), *Case Study Research, Design and Methods* (3ème édition ed., pp. p. 57-82): Sage Publications.