



L'aventure développementale, un chemin commun

Christine Bouissou

► To cite this version:

Christine Bouissou. L'aventure développementale, un chemin commun. Agir ensemble dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives, ssociation internationale de pédagogie universitaire (Aipu), May 2022, Rennes, France. halshs-04133504

HAL Id: halshs-04133504

<https://shs.hal.science/halshs-04133504>

Submitted on 20 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque Agir ensemble dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives, Association internationale de pédagogie universitaire (Aipu) Rennes, Mai-juin 2022. <https://www.aipu2022.fr>

L'aventure développementale, un chemin commun.

Christine Bouissou Centre interdisciplinaire de recherche culture éducation formation travail.
Université Paris 8 Saint-Denis, France Christine.bouissou@univ-paris8.fr

Résumé

A la recherche d'un ensemble de principes fondateurs d'une psychodynamique de l'*agir ensemble* en pédagogie et recherche universitaires, nous présentons des réflexions quant à l'encadrement (psychosocial et réflexif, personnel et collectif) de l'action universitaire. L'accroche de la réflexion se fait par une étude menée dans le cadre de la Loi ORE (2018). Puis une expérience de transformation pédagogique et psychodynamique en cours de Licence est présentée et ouvre à un fonds de réflexions autour de l'action, de l'acteur en développement et en transformation.

Nos réflexions concernent à la fois « soi-même », les collectifs ou les communautés professionnelles et les étudiants en formation initiale. A la lumière des réflexions et des travaux de quelques grandes figures inspiratrices telles que Erikson, Arendt, Canguilhem, Follett, Fleury, nous avancerons des éléments de compréhension de la question du développement individuel et social, de l'action et de la transformation en tant que processus vitaux ; nous nous attachons à montrer la capacité de ces appuis théoriques à se voir réactualisés dans la conception et la mise en œuvre d'un cours en distanciel (dans une temporalité et un environnement spécifiques que nous présenterons), et propres à offrir des ancrages renouvelés au développement d'une recherche « située ». Nous visons ici à soutenir l'intégrité de l'expérience universitaire, à dépasser les routines comportementales et à organiser des milieux capacitants (pensés et animés comme tels). Il s'agit de circonscrire une forme universitaire qui ne se laisse pas capter ni limiter par des enjeux seulement descriptifs et qui prend la forme d'une recherche et d'une démarche transformatrices des pratiques. Nous proposons quelques repères d'aide au développement de qualités de volition, d'implication

(persévérance, audace), pour l'implication dans l'action collective et sa transformation. Nous nous appuyons sur l'idée que le processus de la formation de l'identité se situe au croisement de l'individu et de sa communauté de sorte qu'il devient impossible de séparer la croissance personnelle des changements sociaux : entre le social et le psychologique, entre l'histoire personnelle et l'histoire collective, les entrelacements sont constants. « La relation du vivant à son milieu ne présente donc pas le caractère d'un fait immuable, objectivement donné, mais elle est tendancielle, en cours d'effectuation, jamais achevée ; c'est pourquoi son allure est celle d'un devoir-être dont la réalisation, soumise aux conditions de la précarité, n'est pas garantie » (Macherey 2016).

Nous nous appuyons sur des retours d'expérience (conception de dispositifs, co-intervention en formation des nouveaux enseignants-chercheurs). Nous proposons une réflexion sur les représentations sous-jacentes aux actions de formation (mais non moins déterminantes quant aux réalités qu'on contribue à forger) pour les mettre au jour, les faire évoluer, les réinventer.

TEXTE

Je souhaiterais exposer un certain nombre de réflexions à propos d'une enquête pilotée par la Mipnes¹. Un premier point d'attention réside dans le fait que l'enquête est en soi une expérience formative : l'appréciation qualitative et la formulation des actions réalisées constituent un retour d'expérience (écriture-design) : il s'agit d'apprendre à restituer, à consolider des transformations (auprès des étudiants et des équipes). On peut remarquer une tension problématique entre « être à l'initiative d'un dispositif » et « répondre à une commande » (dans le cadre de la loi ORE, notamment), et réfléchir à ses conséquences en termes de gouvernance, de réflexivité et de qualité de l'implication des acteurs. L'enquête permet de mettre en évidence des informations concernant une diversité de valeurs, principes, règles, services, visions et projets de formation qui se déploient et parmi lesquels les « disciplines » ont une place, mais non nécessairement centrale. On constate un élargissement des espaces et du temps de l'apprenance et de la transformation, par exemple dans la capacité à concevoir

¹ Au sein du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, la Mipnes est une mission pour la pédagogie et le numérique dans l'enseignement supérieur. L'étude évoquée ici fait suite à la mise en œuvre de la loi ORE en 2018 et 2019 et visait à susciter un retour d'expérience à propos des dispositifs d'aide à la réussite en Licence (43 questions auxquelles ont répondu une quarantaine d'établissements par an, pour un effectif de 700 étudiants concernés par ces dispositifs par an). On se centre ici l'analyse des *verbatim* en réponse à 10 questions qualitatives et qui font état des transformations pédagogiques et organisationnelles en termes de professionnalisation, orientation, flexibilisation ; nous avons procédé à une lecture transversale des *verbatim* et à une analyse de contenus.

une action et une stratégie de formation avec des partenaires (lycée, secteurs socio-professionnels). La transformation de la pédagogie universitaire s'affirme comme une synergie sur deux axes et entre quatre pôles : - entre des dispositions (orientation de soi et développement personnel, apprenance) et des dispositifs (organisation et analyse du travail, accès à l'emploi, accompagnement au changement) ; - entre des *cursus étudiants* et des évolutions-professionnalisations des *métiers de l'université*. Des équipes apprenantes et des professionnels en recherche « réflexive-éthique-professionnalité » et en transformation œuvrent avec, et pour, des étudiants en formation et construction d'une trajectoire.

On note d'ailleurs des préoccupations montantes pour l'orientation voire la réorientation (ses acteurs, ses outils, sa fonction structurante et sa valorisation dans le cursus). L'orientation-motivation-vocation peut être vue comme alimentant (performant) une psychodynamique des études ; la notion de compétence émerge ponctuellement et transversalement comme objectifs pédagogiques (en direction des étudiants) ou andragogiques (en direction des acteurs professionnels). On remarquera que la notion de compétence peut renvoyer à une compétence intra- ou inter- métier (c'est-à-dire spécifique à un métier ou transversale à plusieurs, par exemple à des enseignants et à des ingénieurs). Les dispositifs s'inscrivent dans un changement antérieur et le consolident ; on peut y voir l'émergence d'organisations apprenantes. Les indicateurs d'impacts concernent les types d'acteurs (métiers, compétences) impliqués dans les dispositifs, et/ou les outils et les services (matériels, immatériels) mis en œuvre, confirmant que les changements conduits au travers des dispositifs à la réussite en Licence prennent trois formes qui s'entrelacent : - réussite et motivation ; - transformation-organisation et structures ; - dynamique et animation des collectifs.

Je proposerai ensuite la formalisation d'une pratique personnelle de transformation pédagogique auprès d'étudiants de Licence en psychologie sociale du développement et de l'éducation.

L'expérience s'est étendue sur trois années depuis 2019 et vise à construire un environnement capacitant pour tous, c'est-à-dire les étudiants, l'enseignante et les collaborateurs, en prenant fortement appui sur une plateforme numérique et en cherchant à recentrer et concentrer l'attention des protagonistes sur les contenus et les enjeux sociocognitifs du travail universitaire. Le dispositif ainsi mis en place sur un total de 120 étudiants sur les 3 ans a consisté en un incubateur où chacun pouvait s'initier à un certain type de travail et de contrat de réussite. Il faut noter que les échanges avec ingénieurs pédagogiques ou numériques ont été soutenus pour co-concevoir et enraciner nos pratiques (consignes, alignement pédagogique, assertivité, design, contrat d'évaluation...). Cette expérience se prête à une analyse en termes de dynamique psychosociale et aide à saisir en quoi le dispositif permet de distribuer et de gérer autrement l'énergie de chacun et du

collectif, dans une écosophie que le philosophe Félix Guattari² définit comme une synergie entre trois types d'écologie : environnementale (les rapports de l'être humain à son environnement : en tant qu'espace, ressources et outils), sociale (les relations humaines, leurs limites et leurs possibles) et mentale (la production de la subjectivité humaine, en l'occurrence d'une expérience apprenante). Je soulignerai les éléments clés de l'expérience : notamment la progressivité de la transformation (*work in progres*), l'ancrage dans un contexte institutionnel et contractuel (écosystème d'outils et d'acteurs, encadrants, ingénieurs, chargés de mission) et l'évolution du contrat pédagogique/andragogique, vers des compétences qu'il me semble bon de valoriser dans les consciences des étudiants et de nos collègues et partenaires.

Ces analyses permettent de soutenir la proposition d'une « forme universitaire » qui ne se laisserait pas capter par une seule recherche descriptive, mais prendrait l'allure une recherche/démarche performative, transformatrice des pratiques et propre à initier un autre genre de rapport à l'activité : non pas seulement ouvrir la boîte noire des processus à l'œuvre dans l'expérience apprenante, mais aussi trouver une forme de travail qui entraîne et performe.

Parce qu'agir, en grec et en latin signifie « conduire, acheminer, faciliter », on comprend la volonté de promouvoir un mouvement performatif qui passe par une expérience de pensée « autre », capable de relancer l'initiative, le commencement, en intégrant la dimension créative voire imaginative³. Il s'agit de se situer dans un mouvement de transformation transversale qui concerne tous les aspects du métier (d'apprenant-transmetteur au sens large) et donne quelque pistes pour un accompagnement à la formation et l'évolution professionnelle. Concrètement cela peut se traduire, au regard d'une expérience « située » (la mienne en l'occurrence), par un changement d'interprétation et d'orientation de sa pratique, prenant du recul vis-à-vis des us et coutumes d'un environnement quotidien « allant de soi », pour s'intéresser à une dynamique d'ensemble d'établissement ou à d'autres acteurs de l'Enseignement supérieur, tels que des opérateurs d'innovation, en associations ou en réseaux. Il s'agit de se former par une veille régulière dans un environnement ouvert au nouveau et à l'expérimentation, proposant des outils de développement universitaire, tels par exemple que les grands projets PIA (NCU, EUR) ou les AMI⁴... Il s'agit d'opérer une transgression vis-à-vis de certains « points de butée », en prenant appui sur des outils et des techniques qui, si on ne les relègue

² F. Guattari, *Qu'est-ce que l'écosophie ?*, Éditions Lignes, IMEC, coll. « Archives de la pensée critique », 2013, textes présentés par Stéphane Nadaud, EAN : 9782355261084.

³ Cf. C. Fleury à propos de l'individuation, de *l'imaginatio vera* et de la *vis comica* (*Les irremplaçables*. 2015. Gallimard).

⁴ Les grands programmes d'investissements d'avenir (PIA) prennent diverses formes, par exemple les nouveaux cursus de l'université (NCU), les écoles universitaires de recherche (EUR) ; les Appels à manifestation d'intérêt (AMI) relèvent d'un soutien plus ponctuel du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

pas au rang d'obligations banales et s'ils sont au contraire positivement investis⁵, s'affirment en tant que *designs* facilitateurs et complices de créativité et d'apprenance. Il s'agit aussi de saisir en quoi certaines postures d'acteurs (étudiants y compris) contribuent à figer un rapport social d'apprenance ou de transformation, jusqu'à pervertir parfois le contrat de base (censé répondre à la question « Qu'avons-nous à faire ensemble ? »). C'est une question de normativité en construction, pour qui a le courage de rompre avec les us et coutumes d'un milieu (le règne du « on », du « qu'en dira-t-on », le repli derrière le conformisme) pour créer du sens, pour instituer des pratiques décidées, désirées en profondeur et propres à faire cheminer sur l'axe hétéronomie/autonomie. Il en résulte un gain en termes de bien-être et de capacitation. Agir c'est aussi agir « contre ». La notion d'« écart », d'« entre », d'« inter »⁶ est à ce titre intéressante car elle permet d'entrevoir l'espace de nouveaux possibles dans une situation ou dans des interactions, d'abord appréhendées comme indépassables. Je promeus donc l'usage d'appuis théoriques un peu lointains (spatialement, temporellement), c'est-à-dire instaurant une distance suffisante pour que l'acteur soit en dialogue (non en mimétisme) avec une pensée de référence, qu'il puisse puiser dans des ressources à même de relancer l'action ou de reproblématiser les situations qu'il rencontre et dans lesquelles il devient désireux et capable d'agir⁷.

Nous aborderons la notion de « générativité » mise en lumière par le psychologue E.-H. Erikson⁸, qui a consacré ses travaux à la question de l'énergie humaine et du cycle des générations (en décrivant notamment les huit stades du cycle vital humain) et qui est reconnu comme l'architecte de l'identité : la personne construit son identité à l'intérieur du réseau des relations significatives qui l'accompagnent et des cultures qui la façonnent.

En démontrant l'entrelacement du psychisme et du social, Erikson développe une vision psychodynamique : quel que soit l'âge, la crise développementale est synonyme de tournant nécessaire. La tâche développementale qui s'impose à la personne consiste à résoudre une tension focale entre deux opposés (par exemple, entre intimité et isolement, entre stagnation et générativité ou entre désespoir et intégrité). Erikson s'attache donc aux transformations de la vie humaine, dans une

⁵ Cf. le rapport empathique à la technique que cherche à développer le philosophe G. Simondon (Lagarde, F. & Chabot, P. 2013. *Simondon du désert*, DVD. Montpellier : Hors œil).

⁶ Cf. F. Jullien qui en développe toute la richesse (*L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*. 2012. halshs-00677232).

⁷ Cf. P. Macherey. (2005). Il faut être absolument moderne. La modernité, état de fait ou impératif ? En ligne sur stl.univ-lille : <https://stl.univ-lille.fr>.

⁸ Cf. R. Houde (2020). « Erik Erikson (1902-1994), le psychologue de la générativité », *Revue québécoise de psychologie*, 23 (2) : 255-267. <https://pdf4pro.com/amp/view/erik-erikson-1902-1994-le-psychologue-de-la-2755c2.html>

conception positive et féconde de la crise et du changement. Quand il intervient comme clinicien, il mise sur les ressources de la personne sans pour autant négliger le rôle du conflit et des difficultés dans l'aventure développementale : apprendre c'est se transformer, changer, avancer, intégrer et faire avec/contre des résistances et des épreuves. Il impose ainsi la nécessité du point de vue psychosocial, de l'influence des relations interpersonnelles et de la culture, démontrant le nouage de l'« ensemble », et la force de l'intergénérationnel.

On soulignera que le mot *adulte* vient de *adultus*, participe passé du verbe latin croître, grandir (*adolesco, adolescere, adultus*) et signifie « qui a grandi, qui a crû ». Le stade de la générativité *versus* stagnation, au mi-temps de la vie, concerne le souci des générations suivantes ; la générativité est une forme d'amour élargi à la progéniture, aux descendants au sens large, bref à la suite du monde, et mène à la sollicitude. Elle se trouve au fondement de l'intergénérationnel, là où devient possible la régénération de l'énergie humaine et l'actualisation mutuelle des personnes. Ce point de vue est vivifiant car il débouche sur des questions très concrètes qu'on peut partager et mettre en discussion (*a contrario* d'allants de soi qui n'interrogent plus). *Quel homme, quelle femme voulons-nous voir émerger ?*⁹ Quelle que soit la réponse, il n'en restera pas moins que l'agir psychodynamique n'est pas un fleuve tranquille mais requiert qu'on pense et qu'on se situe dans un mouvement (précaire et instable), un procès, une circulation, des tensions, une capacité à orchestrer des hétérogénéités et des contradictions. La conflictualité est inhérente à la vie humaine. Accompagner le travail en commun, c'est accepter et s'efforcer d'intégrer des points de vue parfois divergents¹⁰. L'identité (professionnelle notamment mais pas seulement) ne consiste pas à choisir un refuge, un juste milieu, une synthèse, mais plutôt à faire lien : sortir des (auto-)assignations à des catégories, là est l'exigence. Ce qui fait écho aux textes de Canguilhem sur l'allure propre du vivant¹¹.

Au regard de la thématique du colloque Aipu « Agir ensemble », H. Arendt est une lecture qui peut faire écho en profondeur, en particulier parce qu'elle situe ses exercices de pensée politique à l'endroit de la crise ; heuristique, celle-ci place l'acteur devant un questionnement sur l'avenir et une recherche de continuité et met les questions d'éducation et de transmission au centre de la réflexion. Arendt voit

⁹ En ce qui me concerne, je suis influencée par mon travail à Saint Denis en Ile de France, territoire pauvre, déshérité, résilient (Insee Analyse Ile-de-France (2020). *La Seine-Saint-Denis : entre dynamisme économique et difficultés sociales persistantes*, n° 114). C'est une dynamique de résilience que je cherche à promouvoir chez tout un chacun, étudiants et collègues.

¹⁰ Cf. M.-P. Follett (1924) pour qui la gestion humaine est un « art de plein air ». (Emmanuel Groutel, « Mary Parker Follett. La facette méconnue du management jardiné », *Revue française de gestion*, vol. 2, n° 239, 2014, p. 22).

¹¹ Cf. Macherey, 2016. (2016). Canguilhem et l'idée de milieu. Colloque « Georges Canguilhem. Science, technique, politique : perspectives actuelles » Liège, 22 avril 2016, <<https://philolarge.hypotheses.org/1737>> (6 juillet 2021).

dans le passage à l'action un souci du collectif et du politique, dans un horizon de transformation par les pratiques humaines. Elle voit une hiérarchie entre le travail, l'œuvre et l'action. Au sommet se situe l'action qui permet la création d'un monde commun, un domaine public où l'homme dépasse le confinement de l'entre-soi et l'isolement. L'existence de ce monde commun est la condition de notre relation au réel¹². L'action nous met en relation avec la pluralité humaine, unique voie d'accès à la réalité infinie du monde. Tant il est vrai que nous n'éprouvons celui-ci comme vrai que parce que d'autres l'éprouvent avec nous. Arendt pense que l'action est le seul remède à l'« acosmisme », c'est-à-dire au refus du monde. Elle souligne ainsi le risque de confusion et de caricature entre le faire et l'agir et cherche une science et une pensée qui s'enracinent dans le « souci du monde ». S'affirme la nécessité d'aller au-delà d'une normalisation et d'un conformisme corporatistes, vers une normativité au travail sans cesse retravaillée (Canguilhem, 1947).

Je proposerai pour finir quelques réflexions quant à la vertu axiologie d'une recherche située qui se veut aussi recherche de mobilisation ; je soulignerai la valeur d'une prise d'initiative (au sens de *Kairos*, qui tranche avec le cours ordinaire du travail quotidien et vient nous solliciter autrement), en s'emparant de toute occasion pour pratiquer le retour d'expérience, l'analyse du travail, la démonstration d'une efficience (à condition de discerner entre évaluation et contrôle¹³) ; car il s'agit pour l'acteur d'explicitier clairement ce qu'il fait, vers quoi il le fait (objectifs) et comment il le fait (modalités d'intervention) et de permettre ainsi à des tiers de mieux en comprendre les activités. On vise ici la réflexivité, par la mise en place d'un processus de retour sur la pratique elle-même.

Je soulignerai aussi l'importance de se donner des cadres référentiels (non figés et nourris par des lectures, par un « ailleurs », ou un « entre ») pour donner une place importante à « la théorie » qui offre des lunettes, qui aide à faire la distinction entre le manifeste et le processuel (le travail réel *versus* le travail prescrit ou déclaré) dans les situations/objets d'étude ; en quelque sorte d'appliquer à soi-même un regard critique et un cadre pour faire parler les actes, assurant une implication

¹² Dans la vision arendtienne, l'œuvre se distingue de l'action par son caractère fini et prévisible, l'adaptation des moyens et de la fin, un monde fondé sur l'utilitarisme, l'efficacité dominée par l'expertise. Quant au travail, il ravale l'homme à une vie réduite à la reproduction mécanique des désirs et des besoins aussi vite effacés que suscités, ce qu'Arendt appelle le triomphe de l'« *animal laborans* ».

¹³ *L'évaluation* est avant tout la pratique d'un acteur (un acteur qui construit du sens). Elle relève d'un travail d'implication ; *l'évaluation* revendique une approche systémique, complexe, attentive aux « praxis », non positiviste et compréhensive. A contrario le *contrôle* s'inscrit dans une épistémologie positiviste, et repose sur l'hypothèse, ou plutôt sur l'idéal de l'interchangeabilité parfaite des contrôleurs. Il implique la construction d'un ensemble de procédures et de techniques indéfiniment répétables, homogènes. Le *contrôle* nécessite une approche centrée sur quelques dimensions seulement des situations.(cf. *Les modèles de l'évaluation*, Bonniol & Vial, 1997).

réci-proque entre théorie et pratique. La question est ancienne, mais elle se relance ici, par l'interpellation à « agir ensemble » et à travailler ce qui fait lien.

Une autre dimension s'avère essentielle, au regard de nos réflexions sur l'intergénérationnel : il s'agit en effet du rôle que l'expérience de l'action collective peut avoir au regard d'un lien intergénérationnel (et notamment dans la transmission professionnelle aux nouveaux venus) : qu'est-ce qu'on lègue aux plus jeunes pour donner envie de s'impliquer, d'avancer ? Comment préparer les futurs acteurs du monde universitaire à se transformer et à transformer leurs conceptions, leur compréhension du réel, et notamment des situations et problématiques. Il s'agit d'une optique visant à donner aux acteurs des outils d'analyse et de préparation à l'action et de relance, plus que des modes d'emploi, visant à les rendre capables de décider de principes d'actions, de les faire évoluer, de délibérer collectivement sur les règles du métier, de les confronter aux configurations du réel ; en d'autres termes, à être en capacité de susciter une activité « déontique »¹⁴. Les enjeux concernent la formation personnelle, la démocratie et l'usage de compétences professionnelles pour « mettre à l'épreuve » la pensée vis-à-vis du réel.

Nous soulignerons enfin que l'action n'est pas la simple conséquence de la science. S'il y a une fonction de la recherche, elle se trouve du côté de sa capacité à informer, à former, pour que chacun définisse sa normativité, et non qu'il se conforme à une normalité qui serait définie par les chercheurs ou... Cela conduit à une réflexion sur la manière dont on appréhende le travail et l'activité : il me semble important de les concevoir non pas comme soumission à un milieu mais comme instauration d'un milieu propre, création de normes. Dans ce cas, la pensée et la formation à la pensée prennent une dimension essentielle : former, c'est former à la pensée, laquelle oriente l'activité¹⁵.

Une manière de répondre à l'envie d'agir ensemble est donc d'introduire un « hors champ », par la question de l'intergénérationnel (on travaille pour ceux qui sont encore à venir), en privilégiant l'enjeu de transformation des acteurs, du pouvoir d'agir dans des situations encore inconnues, du pouvoir-commencer.

Références bibliographiques

ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture*. [1954]. Paris : Gallimard.

FLEURY, C. (2015). *Les irremplaçables*. Gallimard.

FOLLETT, M.-P. (1924). *Creative Experience*. New York, Longmans, Green.

¹⁴ L'activité déontique est celle que des professionnels mènent pour définir collectivement un cadre, des principes, un sens, à leurs pratique (Dejours, Réhabiliter la normalité ? *Revue le Passant Ordinaire*, n°45-46, juin 2003 - septembre 2003).

¹⁵ Canguilhem montre que « de la pensée on peut attendre justement qu'elle nous permette de faire autre chose que ce qu'on fait... la normativité de la pensée suspend la normalité de la pratique ».

HOUDE, R. (2020). « Erik Erikson (1902-1994), le psychologue de la générativité », *Revue québécoise de psychologie*, 23 (2) : 255-267. <https://pdf4pro.com/amp/view/erik-erikson-1902-1994-le-psychologue-de-la-2755c2.html>

MACHEREY, P. (2016). Canguilhem et l'idée de milieu. Colloque « Georges Canguilhem. Science, technique, politique : perspectives actuelles » Liège, 22 avril 2016, <<https://philolarge.hypotheses.org/1737>> (6 juillet 2021).

What are the founding principles of a psychodynamics favourable to university pedagogy and research? We answer the question based on two studies:

- A French national survey on pedagogical transformation devices in the framework of the ORE Law (2018).
- Our evolution, as a teacher, in a Bachelor's course (in social psychology of development and education). Our focus is on both the individual practices of teachers and students and on collective organisational and supervisory practices. We want to understand individual and social development, and how social transformation is a vital process. Our analyses are informed by the work of authors such as Erikson, Arendt, Canguilhem, Follett, Fleury. These authors have helped us to reorient our pedagogical practice, to design a distance learning course and to develop a 'situated research'. We are keen to break out of behavioural routines, to organise enabling environments, to develop perseverance, audacity and the involvement of actors. The psychosocial point of view helps to understand the intertwining of the psychological and the social, of personal and collective history, as well as the instability and precarious nature of identity, which is constantly being constructed and can evolve. Our discussion is based on feedback from experience (design of training systems) and outlines some avenues for changing the representations in force in the professional university world.