



« DESSINE-MOI L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE DEMAIN »

COLLOQUE ANNUEL | AIPU AMÉRIQUES -MARS 2025- LÉVIS

CONTRIBUTIONS

Amélie Blanchet Garneau,
Université de Montréal

Valérie Cayotte-Guilloteau

Yvan Hains, Université de
Sherbrooke

Valentine Krop, Université
Laval

Daniel Labilloy, Université
du Québec à Rimouski

Christelle Lison, Université
de Sherbrooke

Florian Meyer, Université
de Sherbrooke

Didier Paquelin, Université
Laval (Coordination
éditoriale et scientifique)

Ruth Phillon, Université du
Québec en Outaouais

Chantal Tremblay,
Université du Québec à
Montréal

aipu

Association Internationale de Pédagogie Universitaire



AIPU Amériques

Introduction

Pour cette année 2025 qui ne voyait pas de congrès AIPU biennuel, la section Amériques a proposé une journée d'échanges, de partages et de débats. Ce colloque annuel AIPU Amériques s'est déroulé les 20 et 21 mars 2025 et a offert l'opportunité de se détacher d'une « simple approche vertueuse » pour une approche réflexive et pragmatique sortant des sentiers battus.

L'enseignement supérieur (université et cégep), lieu de production et de diffusion des savoirs, est depuis sa création soumis à de multiples invitations, voire injonctions à se transformer. Force est de constater, que le noyau structurel qui l'organise a très peu évolué marqué par les séparations disciplinaires, la différenciation entre recherche et enseignement, des séquences pédagogiques rôdées du cours magistral aux situations de mises en situations pratiques. Toutefois, le fonctionnement par appel à projet, la pression concurrentielle de la performance ont conduit à une diversification des tâches, notamment des enseignant·es et chercheur·es dans un contexte de massification des effectifs étudiants et un accès plus démocratisé aux études supérieures qui se traduit par une diversification des profils étudiants et de leurs attentes.

Là où la fixité et l'uniformité régulaient la pratique enseignante, les acteur·rices

pédagogiques de l'enseignement supérieur sont invité·e·s, parfois avec un sentiment de contrainte plus ou moins fort, à réviser leurs méthodes d'enseignement. Une évolution des savoirs et savoirs agir professionnels en pédagogie qui suppose une réactivité dans un contexte de numérisation des modes d'accès et de traitement des savoirs.

De multiples questionnements émergent liés au développement de pédagogies actives, à la diversification des modalités pour offrir davantage de flexibilité, à l'évolution des rôles et postures enseignantes lorsque l'intelligence artificielle s'invite dans les pratiques formatives. Comment dans un tel contexte réfléchir l'évolution de l'enseignement supérieur, de la forme universitaire ?

Cette communication introductive a permis de partager quelques éléments d'analyse de ces évolutions pour nous interroger collectivement sur le dessein de l'enseignement supérieur et les possibles conséquences sur le design de la forme universitaire dont il semblerait qu'elle est plus que jamais destinée à évoluer.

Trois ateliers ont été proposés pour coconstruire sur des thèmes tels : « IA générative : amie ou ennemie ? » ; « Le changement, je l'aime moi non plus ? » ; et « Plus vite ou plus loin ? ».

Atelier 1 « IA générative, amie ou ennemie? » (Coanimation : Chantal Tremblay (UQAM), Valérie Cayouette-Gilloteau (UQAR), Valentine Kropf (ULaval))

Diverses enquêtes récentes (KPMG, 2023 et 2024 ; Sphinx et Compilatio, 2023 ; Vézina, 2024 et Janzen et al., 2024) révèlent une augmentation significative de l'utilisation des outils d'IA générative (IAg) parmi les étudiant·es de l'enseignement supérieur. Un nombre croissant d'apprenant·es intègre ces technologies dans leur parcours éducatif, les employant principalement pour approfondir leur compréhension des sujets étudiés et comme soutien dans la rédaction de leurs travaux. Bien que les enseignant·es soient généralement conscient·es de l'utilisation de ces outils, ils semblent souvent minimiser la manière dont les étudiant·es les exploitent concrètement (Mollick, 2024). En dépit des préoccupations soulevées, un consensus émerge sur le fait que l'IAg peut enrichir l'expérience d'apprentissage, à condition qu'elle soit utilisée de manière éthique et réfléchie. Serait-ce le fait de discours de technophiles ? La question ne semble être de savoir qui a tort ou raison, mais davantage de questionner la pertinence et les enjeux des outils d'intelligence artificielle tant du point de vue des personnes étudiantes, qu'enseignantes et de l'organisation universitaire.

Objectifs

Cet atelier visait à aborder les rôles, les fonctions et le cadre d'usage de ces outils qui questionnent le rapport aux savoirs et les dynamiques psychosociales de l'apprentissage.

Actions réalisées

L'atelier s'est déroulé en deux parties. Une discussion en plénière a permis d'échanger sur les bénéfices et les préoccupations des personnes participantes concernant les usages de l'IAg en enseignement supérieur. Une activité de réflexion en sous-groupe a mené à (1) identifier des usages souhaités de l'IA générative dans les institutions d'enseignement supérieur pour les personnes étudiantes, enseignantes et gestionnaires et (2) proposer des moyens de parvenir à ces usages souhaités en considérant les changements importants qu'ils imposent et

les possibles barrières qui pourraient être rencontrées.

Résultats obtenus

Partie 1. Bénéfices et les préoccupations des personnes participantes concernant les usages de l'IAg en enseignement supérieur

Les personnes participantes à l'atelier ont souligné plusieurs bénéfices de l'usage des IAg pour les personnes étudiantes. D'abord, les outils d'IAg peuvent soutenir les personnes étudiantes qui éprouvent des difficultés de concentration, notamment pour celles vivant avec un TDAH qui peuvent exploiter ces outils pour mieux structurer leurs idées, leur démarche de recherche, etc. Les outils d'IAg pourraient aussi soutenir l'autorégulation des apprentissages ou encore être utilisées comme « coéquipière » pour briser l'isolement vécu par certaines personnes étudiantes en formation à distance. Dans ces deux cas, la personne étudiante pourra interagir avec l'IAg et se questionner sur ses apprentissages selon les réponses fournies par l'outil. Par ces interactions, les outils d'IAg ont le potentiel de soutenir le développement de l'esprit critique des personnes étudiantes en les amenant à analyser ou évaluer les réponses générées par l'outil. Enfin, il a été souligné que les personnes étudiantes considèrent que les outils d'IAg leur permettent de gagner du temps, d'améliorer leur performance ou leur productivité.

Tant pour les personnes étudiantes que pour les personnes enseignantes-chercheuses, les outils d'IAg peuvent être exploités pour faciliter la rédaction scientifique, la traduction de texte ou encore l'analyse de données qualitatives. Par ailleurs, il a été soulevé que les outils d'IAg peuvent aussi améliorer la pratique enseignante, notamment par leur potentiel de générer des plans de cours, des mises en situation, des grilles d'évaluation à échelles critériées. Il pourrait aussi être intéressant de les exploiter en tant qu'assistance à la correction lors d'évaluations formatives, par exemple en formulant une

première rétroaction sur chaque production étudiante. L'arrivée de l'IAg impliquerait aussi une certaine forme de développement professionnel ou de mise à niveau de ses compétences pédagogiques, car elle amène les personnes enseignantes à repenser leurs évaluations pour éviter que les personnes étudiantes exploitent des outils d'IAg pour les réaliser lorsqu'ils et elles n'y sont pas autorisés. De ce fait, l'IAg contribue à montrer l'importance de l'évaluation par compétences, ce qui pourrait accélérer l'adoption de l'approche par compétences dans certains cours ou programmes ou repenser certains fondements pédagogiques.

Les préoccupations soulevées par les personnes participantes à l'atelier concernent principalement des enjeux éthiques d'intégrité académique. Bien qu'il ait été mentionné qu'il revient à la personne enseignante de prescrire les usages permis et interdits dans son plan de cours et dans les consignes d'évaluation, il demeure un besoin d'encadrement institutionnel clair pour faciliter cette démarche. Une autre préoccupation qui a été évoquée concerne la minorité de personnes étudiantes qui tentent d'utiliser l'IAg lorsqu'ils et elles n'y sont pas autorisés et qu'il y a donc nécessité de les sensibiliser aux enjeux éthiques et à l'intégrité académique. Il a été mentionné qu'il n'y a pas de bonnes stratégies pour prouver ou sanctionner ces personnes, ce qui a mené à proposer un formulaire d'autodéclaration des usages de l'IAg pour éviter des sanctions.

Certaines préoccupations liées aux conséquences néfastes de l'IAg sur l'apprentissage ont aussi été mentionnées, dont la perception que cela peut faire gagner du temps à la personne étudiante qui pourrait alors le perdre en procrastination. Les iniquités entre les personnes étudiantes sur leur capacité à utiliser l'IAg et le phénomène de fracture numérique qui semble s'accroître ont amené les personnes participantes à rappeler le besoin de former l'ensemble des acteurs et actrices de l'enseignement supérieur à la littératie de l'IA, notamment par le biais de communautés de pratique pour les personnes enseignantes.

Partie 2. Usages souhaités de l'IAg dans les institutions d'enseignement supérieur pour les personnes étudiantes, enseignantes et gestionnaires et moyens d'y parvenir

Lors de la deuxième partie, les personnes participantes ont coconstruit un tableau [Miro](#) qui répertorie la liste des usages souhaités des outils d'IAg pour chaque groupe de personnes, ainsi que des moyens pour parvenir à ces usages. Pour les gestionnaires, il s'agirait davantage d'agir pour former la communauté à la littératie de l'IA et à élaborer des balises claires concernant les usages permis dans l'institution que d'utiliser l'IAg elle-même. Pour y parvenir, il a été proposé de former un comité représentant tous les membres de la communauté (personnes étudiantes, enseignantes, chercheuses, conseillances pédagogiques, gestionnaires, personnel de soutien, etc.) pour élaborer un plan d'action et sa mise en œuvre. En ce qui concerne les personnes étudiantes, des besoins de formation aux usages de l'IAg ont d'abord été soulignés, notamment la capacité à faire des usages éthiques, choisir le bon outil selon les besoins et pour des activités liées à la recherche (personnes étudiantes aux cycles supérieurs). Outre la formation à la littératie de l'IA, les moyens proposés pour parvenir à ces usages incluent l'accessibilité à des outils d'IAg autorisés par l'institution et l'élaboration de balises précises, propres à chaque cours, à chaque programme. Les usages souhaités pour les personnes enseignantes visaient surtout à les assister dans leur pratique enseignante, pour améliorer ou bonifier leur plan de cours, pour développer des critères et des grilles d'évaluation, pour générer des études de cas, des exercices ou des données pour une activité d'apprentissage quelconque, et pour offrir une rétroaction formative. Des considérations d'agentivité ont été soulignées pour les usages souhaités, au sens où la personne enseignante doit demeurer responsable et autonome dans ses choix d'usages ou non de l'IAg. Arriver à ces usages nécessite de la formation, qui pourrait se réaliser par des communautés de pratique et en surmontant la résistance au changement observée chez certaines personnes qui refusent toute intégration d'outils d'IAg dans leur pratique enseignante.

Difficultés rencontrées

Les coanimatrices de l'atelier n'ont relevé aucune difficulté particulière lors de l'atelier. La participation active de toutes les personnes présentes a mené à de nombreux échanges constructifs.

Recommandations / pistes d'amélioration

Au terme de la première partie de l'atelier, les personnes participantes sont arrivées à la conclusion que l'IAg n'est ni amie ni ennemie. Elle occasionne de nombreuses opportunités techniques et humaines et elle peut être un

partenaire intellectuel. Des pistes de réflexions ont ainsi été proposées, comme explorer différents usages de l'IAg pour identifier et maîtriser ce qui fonctionnent bien, rechercher la valeur ajoutée de l'IAg pour soutenir l'apprentissage ou exploiter l'IAg pour renforcer les capacités cognitives.

Après la seconde partie de l'atelier, les recommandations formulées visaient principalement la formation à la littératie de l'IA auprès de l'ensemble des acteurs et actrices de l'enseignement supérieur, ainsi que l'établissement de balises institutionnelles claires en ce qui a trait aux enjeux éthiques et pédagogiques associés aux usages de l'IAg.

Atelier 2 « Le changement, je l'aime moi non plus ? » (Coanimation : Yvan Hains (UdS), Christelle Lison (UdS))

Au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur a subi des transformations significatives et profondes afin de répondre aux défis contemporains, et ce, à un rythme que l'on pourrait qualifier d'effréné. Pour ne citer que quelques éléments, les institutions ont dû s'adapter à la massification des populations étudiantes, aligner leurs formations sur les besoins évolutifs du marché du travail, intégrer la professionnalisation ainsi que la diversité croissante des apprenant·es. Avec l'avènement de la mondialisation et des technologies numériques, elles ont dû se réinventer. Pourtant, malgré les avancées et les incitations au changement, de nombreuses universités et de nombreux cégeps restent encore ancrés dans des traditions qui amènent les personnels enseignants à privilégier des méthodes pédagogiques plus passives, comme les cours magistraux. L'atelier a offert une plateforme pour explorer les défis et les opportunités, en examinant les facteurs sous-jacents qui favorisent l'inertie et entravent le changement. Il a mis en lumière l'importance de la culture institutionnelle, qui joue un rôle déterminant en influençant le comportement des individus. La flexibilité et l'ouverture aux nouvelles idées, la prise de risque, ainsi que l'impact des **personnes enseignantes et apprenantes**, tout comme la valorisation de l'enseignement supérieur, ont été identifiés comme des éléments clés dans le processus de transformation.

Cibles

L'atelier avait plusieurs cibles afin d'aborder les défis actuels de l'enseignement supérieur. Premièrement, il s'agissait de créer un espace de discussion pour que les participant·e·s puissent examiner pourquoi les pratiques pédagogiques évoluent à un rythme plutôt lent malgré les nombreuses incitations au changement. Cette lenteur est souvent attribuée à des facteurs institutionnels et culturels profondément enracinés. Deuxièmement, nous avons cherché à identifier les domaines de l'enseignement supérieur qui nécessitent des changements

« urgents ». Nous avons notamment mentionné les approches pédagogiques pour mieux répondre aux besoins actuels des personnes apprenantes. Troisièmement, nous avons proposé d'explorer des innovations qui pourraient transformer l'avenir de l'enseignement supérieur, en promouvant un environnement d'apprentissage plus dynamique et adaptable. Cela inclut l'adoption de nouvelles technologies, la révision des modèles pédagogiques et l'encouragement d'une culture de l'innovation au sein des institutions.

Actions réalisées

L'atelier a débuté par une exploration collaborative de la notion de changement et ses caractéristiques en contexte d'enseignement supérieur. Une définition partagée a été coconstruite, mettant l'accent sur ce qu'il pourrait ou devrait être. Cette phase initiale a jeté les bases d'une compréhension commune. Par la suite, le groupe s'est penché sur des exemples concrets de changements, tant réussis qu'échoués, en analysant les étapes clés et les facteurs déterminants de leur succès ou de leur échec. Cette analyse a permis d'identifier des facteurs cruciaux pour la réussite du changement et de mettre en évidence des éléments clés tels que l'importance d'une communication bidirectionnelle efficace, d'un engagement fort des parties prenantes, et de la reconnaissance du caractère évolutif et progressif du processus.

L'atelier a mis en lumière la nécessité d'une approche flexible et adaptative pour gérer efficacement les transformations. Afin d'approfondir cette compréhension multidimensionnelle du changement, dans une forme de jeu de rôles, les participant·e·s ont expérimenté différents rôles – apprenant, enseignant, direction et personnel de soutien à l'enseignement – afin de mieux appréhender les perspectives et les enjeux spécifiques liés au changement au sein de l'institution.

Résultats obtenus

L'atelier a généré des résultats concernant la compréhension et la gestion du changement dans l'enseignement supérieur, confirmant l'importance de considérer les aspects humains et organisationnels. Une définition commune du changement a été élaborée, soulignant sa complexité multidimensionnelle et la nécessité d'adopter une approche itérative :

Le changement, en contexte d'enseignement supérieur, est compris comme un processus dynamique, continu et évolutif, impliquant une transformation des postures professionnelles, une réflexion critique sur les pratiques et une adaptation constante aux réalités institutionnelles, humaines et environnementales.

Il reposerait sur une communication bidirectionnelle, un engagement collectif, ainsi qu'une reconnaissance des résistances, des risques et de l'inconfort inhérents à toute transition. Il s'inscrirait dans une logique d'amélioration continue, orientée par les valeurs, l'éthique et la compréhension du contexte.

Ce processus mobiliserait les expériences individuelles, les ressources disponibles, de même que la capacité à collaborer, à consulter et à documenter. Il conviendrait de délimiter les actions, tout en laissant place à l'incertitude, au déséquilibre et à la remise en question perpétuelle, dans une perspective de développement durable et partagé au sein de la communauté éducative.

Cette définition reflète les préoccupations des participants qui cherchaient à équilibrer réflexion et action rapide. Ce consensus s'est concrétisé par l'identification de plusieurs points clés : la nécessité d'une formation continue des enseignants aux nouvelles méthodes pédagogiques, soulevée par de nombreux participants préoccupés par le développement des compétences ; l'importance d'une gestion proactive du changement, illustrée par la proposition d'expérimentations pilotes avant un

déploiement à plus grande échelle ; l'alignement des valeurs institutionnelles avec les objectifs de transformation, notamment en ce qui concerne la valorisation de l'enseignement par rapport à la recherche.

De plus, l'atelier a mis en évidence le besoin d'une communication bidirectionnelle et transparente, et d'une implication active de toutes les parties prenantes (enseignant-e-s, direction, personnel de soutien, apprenant-e-s). Enfin, la reconnaissance du changement comme un processus graduel et évolutif a conduit à la suggestion de créer des boucles itératives et de documenter le processus de manière systématique.

Difficultés rencontrées

Le temps imparti s'est révélé relativement court pour explorer pleinement la complexité du changement dans l'enseignement supérieur, créant un dilemme entre la nécessité d'une réflexion approfondie et l'urgence d'agir rapidement. La diversité des expériences et des perspectives, bien que source d'enrichissement, a parfois rendu difficile la synthèse des idées. Parallèlement, les discussions ont mis en lumière des résistances au changement, alimentées par des craintes face à l'inconnu, un manque de formation adéquate, et un sentiment de surcharge de travail. Ce dernier point, en particulier, a complexifié les échanges sur la confiance dans la réussite des projets de transformation. La tension entre la réflexion approfondie et l'urgence d'agir, point central des préoccupations initiales, a rendu nécessaire une modération plus active pour guider les discussions.

Recommandations / pistes d'amélioration

Pour transformer efficacement l'enseignement supérieur, il est crucial d'adopter une approche intégrée qui combine l'adaptation des structures organisationnelles, l'évolution des mentalités, et le développement d'une culture de flexibilité et d'ouverture au changement. Cela assure une transition harmonieuse face aux défis actuels et futurs. Cette approche proactive permet de naviguer efficacement dans un

environnement en constante évolution. Enfin, une culture d'amélioration continue, axée sur l'innovation, la diversité et le partage, est indispensable.

Pour réussir, il faut impliquer activement toutes les parties prenantes dès le début, les accompagner tout au long du processus, et surtout « célébrer » chaque victoire pour maintenir la motivation des équipes. Cela instaure un environnement positif et stimulant, encourageant l'engagement et la collaboration. Créer un tel cadre peut transformer la dynamique d'une équipe et mener à de meilleures performances collectives.

Le développement futur de l'enseignement supérieur dépendra possiblement de la convergence de trois axes stratégiques :

l'intégration de l'intelligence artificielle et des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques, l'individualisation des parcours d'apprentissage, et le renforcement des collaborations intersectorielles (institutions, acteurs industriels et communautaires).

Cette transformation nécessite un leadership inspirant et visionnaire, un dialogue ouvert sur les innovations, et un alignement des valeurs institutionnelles avec les objectifs de changement. L'engagement, la participation et la transparence sont des éléments clés pour une transformation réussie. C'est en travaillant ensemble sur un même projet, avec honnêteté et ouverture, qu'il est possible de réussir une transformation en y donnant du sens pour tout un chacun.

Atelier 3 « Plus vite ou plus loin ? » (Coanimation : Daniel Labillois (UQAR), Didier Paquelin (Université Laval))

Les organisations éducatives, bien que composées d'unités distinctes, doivent agir collectivement pour transformer des pratiques solidement ancrées. Si l'innovation individuelle est valorisée, elle ne suffit pas à impulser un changement global et pourrait même parfois s'avérer contre-productive. Bien entendu, les organisations ont à cœur de reconnaître et de promouvoir sous différentes modalités les « innovateur·rices », celles et ceux qui agissant comme pionniers ont un intérêt intrinsèque pour la nouveauté. La richesse et la qualité de ces initiatives transformatrices ne suffisent toutefois pas à initier une mise en mouvement plus globale. Certaines observations conduiraient même à poser l'hypothèse d'une contre-productivité. Certes s'affranchir de la dimension sociale et collective permettrait d'atteindre plus rapidement le résultat visé, mais qu'en est-il de la durabilité ? Nous pouvons nous demander comment faire en sorte que le groupe soit un levier plutôt qu'un frein au développement tant individuel que collectif. Comment considérer l'importance « de créer une proximité émotionnelle, une intimité et une relation de confiance (Granovetter, 1973) pour consolider une interaction fructueuse avec les partenaires » (Ben Arfi et al., 2020, 71) ? Qu'en est-il des effets de l'accélération contemporaine qui fragilise la nécessaire entrée en résonance entre les acteurs ? Comment reconnaître les personnes étudiantes comme porteuses de solutions à des problèmes trop peu souvent formalisés, partagés ?

Cibles

Accueillant une diversité d'acteurs et d'actrices (personnes enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques) l'atelier a proposé aux personnes participantes de questionner les conditions nécessaires pour que le collectif devienne un levier de transformation durable, en explorant notamment l'importance des liens de confiance, en interrogeant le défi de l'accélération contemporaine et questionnant le

rôle potentiel des étudiant·es comme acteur·rices du changement. Une situation initiale a été proposée aux personnes réparties en groupe de réflexion pour initier la démarche :

« Votre université érige un nouveau pavillon de quatre étages. Le mandat confié est de produire des recommandations concernant l'aménagement d'espaces physiques d'apprentissage. Vous participerez à cette réflexion avec des membres issus du service informatique, du service de la formation continue, du service à la communauté étudiante, du décanat des études, du service des bâtiments, du centre de pédagogie universitaire, du service du recrutement étudiant, de professeurs et de personnes étudiantes. Le délai pour remettre le rapport est court, vous limitant à seulement quatre rencontres de 90 minutes avec les collègues. »

Cette situation visait à soutenir une réflexion entre personnes participantes sur la dynamique collaborative à mettre en place pour s'assurer de la durabilité d'une transformation pédagogique et organisationnelle.

Actions réalisées

Les activités ont alterné des temps en groupe et des temps de mise en commun. Le premier constat fut le besoin de mobiliser un vocabulaire commun pour ne pas renforcer la perception que le changement est un acte difficile, douloureux qui serait rendu possible par la neutralisation de forces négatives (freins) et l'augmentation des forces positives (leviers). La symbolique des termes réduit le changement à l'exercice d'une force qui déplace une situation, or le changement est un acte de déstabilisation, « restabilisation », de décontextualisation, recontextualisation. Au-delà du vocabulaire, les propos ont rappelé l'importance d'un climat de confiance, fondé sur le respect et propice au développement de lien entre les acteur·rices, leur permettant d'être pleinement présent·e·s dans le projet, d'être

investi-e-s et engagé-e-s tout en tolérant l'inconfort et le déséquilibre résultant de la mise en mouvement.

Résultats obtenus

La métaphore de la navigation a émergé des échanges rappelant l'importance du cap, de l'explicitation du but pour que les acteur·rices agissent conjointement pour naviguer entre certitudes et prises de risque, en ajustant la trajectoire transformative selon les événements et les avancées du projet. Une navigation à l'estime, en retenant les objectifs comme des étoiles qui guident le navigateur et l'équipage. Une démarche incertaine qui repose sur le climat de confiance, sécurisant qui soutient l'engagement des acteurs et leurs interactions. Une dynamique fondée sur la collaboration et le travail d'équipe pour agir à la fois dans l'instant et assurer conjointement la fonction de vigie, l'observation des éléments pertinents issus de l'environnement pour maintenir le cap en ajustant la trajectoire pour maintenir la réalisation du projet. Chaque acteur, membre de l'équipage joue un rôle explicite et reconnu par les autres dans une approche de responsabilité partagée. Cette vision partagée et les actions conjointes permettent de partager les questionnements, interrogations et doutes de chacune et chacun, tout en ajustant la dynamique à ce qui est perçu comme faisable et acceptable. Une navigation qui peut être appréhendée dans sa trajectoire comme le passage d'écluse, ce temps de préparation, de création appropriative de pratiques nouvelles et d'expérimentation sécurisée au terme de laquelle, le collectif partage une analyse à des fins de compréhension du vécu et de la projection dans la poursuite de la navigation.

Difficultés rencontrées

Les coanimateurs et les personnes participantes à l'atelier n'ont pas relevé de difficultés particulières, quand bien même une durée plus longue de l'atelier aurait permis des approfondissements. Dès lors où le climat de travail a été installé, la situation proposée a permis un engagement de toutes et de tous. L'articulation entre les temps de travail en groupe

et les temps collectifs ont permis à chacune et chacun de s'exprimer sur le sujet et de coconstruire une réflexion commune à laquelle la métaphore a contribué à structurer les propos.

Recommandations / pistes d'amélioration

Au terme de la synthèse collectivement élaborée quatre dimensions sont apparues comme centrales dans l'articulation individu-collectif et la création d'une dynamique commune pour aller plus loin, compris comme une durabilité des transformations pédagogiques qui traduit un point de non-retour de la forme universitaire : le collectif, le sens, l'exploration et l'incertitude.

Le collectif est un acteur en tant que tel des transformations. C'est une construction sociale, qui à partir des individus qui le composent se dote d'une vision commune dans le respect des divergences et la conscientisation des convergences. L'objectif est de passer du « Je » au « Nous » en dehors de toute injonction en prenant le temps au fur et à mesure d'ajuster les postures, les contributions de chacune et chacun.

Réunir les conditions de la création d'un sens commun entre les différent·e·s acteur·rices apparaît comme l'une des conditions pour initier une démarche collective qui repose initialement sur l'expression de chacune et chacun de sa propre vision de la transformation pour tendre vers une vision commune signifiante. Le sens est entendu comme la direction à prendre, la destination à atteindre, mais également comme l'interprétation signifiante de la situation de départ et de la situation finale. Dans cette perspective la transformation est un acte social, cognitif et affectif. Les affects ou ressentis, l'expression des peurs et des craintes sont à considérer tout comme les savoirs à mobiliser et les compétences à développer. Cette création est la prémisse pour initier le processus.

L'exploration des possibles, l'acceptation du risque, la possibilité de faire des erreurs, participent de cette dynamique engageante collective qui appellent une ouverture à ce que chaque partie peut exprimer et apporter au projet en dehors de tout jugement.

L'incertitude, l'acceptation que cette dynamique ne relève pas d'une approche contrôlante, mais des postures de veille, d'attention conjointe et coordonnée entre les

acteur-rices pour identifier les opportunités et s'en saisir adéquatement. Il s'agit d'une approche sensible qui invite à partager des repères dans l'avancée transformatrice.

Pour en savoir davantage

Almatrafi, O., Johri, A. et Lee, H. (2024). A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023). *Computers and Education Open*, 6, 100173.
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100173>

Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement. *Télescope*, 14(3), 89-105.

Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Les Éditions Transcontinental.

Ben Arfi, W, Arzumanyan, L. et Hikkerova, L. (2020). Partage des connaissances et innovation à l'ère de la digitalisation, *Management & Avenir* 2020/4 N° 118, 63-88.

Chaanoun, J. et Alaoui, M. (2023). Du changement organisationnel vers le changement agile des organisations face un contexte de crise ou l'incertitude est éminente. *Economics and Management Review*, 1(1).

Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel: théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties, *American Journal of Sociology*, Volume 78, Issue 6 (May 1973), 1360-1380.

Janzen, R., Church, C. et Paleja, R. (2024, 1er août). Exploring AI : Students Share Their Awareness and Usage of Generative AI. *Academica Forum*.
<https://forum.academica.ca/forum/exploring-ai-students-speak-about-their-awareness-and-usage-of-chatgpt>

Jobin, A., Ienca, M. et Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389-399.
<https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>

KPMG. Les étudiants qui utilisent l'IA générative avouent qu'ils n'apprennent pas autant. (2024, 21 octobre). KPMG (Canada).
<https://kpmg.com/ca/fr/home/media/press-releases/2024/10/students-using-gen-ai-say-they-are-not-learning-as-much.html>

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de*

l'enseignement supérieur, 30(1).
<https://doi.org/10.4000/ripes.771>

Long, D. et Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Dans *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 1-16). ACM.
<https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

Lucidchart. (s.d.). *Les 7 grands modèles de gestion du changement*.
<https://www.lucidchart.com/blog/fr/7-grands-modeles-de-gestion-du-changement>

Meunier, S., Bareil, C. et Savoie, A. (2008, août). *Le modèle des phases de préoccupations pour expliquer le soutien et la résistance au changement*. Communication au congrès AIPTLF, Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). L'utilisation pédagogique, éthique et légale de l'intelligence artificielle générative – Guide destiné au personnel enseignant – 2024-2025.

Miao, F. et Cukurova, M. (2024). *Référentiel de compétences en IA pour les enseignants*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/BQZD8407>

Miao, F. et Shiohira, K. (2024). AI competency framework for students. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>

Mignot-Gérard, S., Musselin, C., Walzing, A. et Dizambourg, B. (2022). Le Covid révélateur des potentialités de changement en université? *Administration & éducation*, 2(174), 109-115.

Mollick, E. R. et Mollick, L. (2024, 22 avril). Instructors as Innovators: a Future-focused Approach to New AI Learning Opportunities, With Prompts. Social Science Research Network.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.4802463>

Rondeau, A. (2008). L'évolution de la pensée en gestion du changement: leçons pour la mise en œuvre de changements complexes. *Télescope*, 14(3), 1-12.

Sphinx et Compilatio. (2023). *L'IA dans l'enseignement : résultats détaillés d'une enquête où étudiants et enseignants confrontent leurs regards*. Compilatio.
<https://www.compilatio.net/blog/enquete-ia-enseignement-2023>