

Le co-design, vecteur d'engagement : analyse d'une pratique

DIDIER PAQUELIN

Université Laval, Québec, 2320, rue des Bibliothèques, Pavillon des Sciences de l'éducation local 1116, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6, didier.paquelin@fse.ulaval.ca

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

L'engagement des étudiant.e.s, qu'il soit d'ordre cognitif, affectif, social ou comportemental suppose une flexibilité de l'organisation de la formation afin que la forme pédagogique évolue au fur et à mesure de leurs avancées dans les apprentissages, quand bien même un règlement des études impose la conception d'un plan de cours qui doit être présenté et validé lors de la première séance de cours. L'objectif de notre contribution est d'analyser une pratique de co-design pédagogique opéré dans le cours de l'action par l'enseignant et les étudiant.e.s. Cette étude exploratoire a été conduite avec une cohorte de 28 étudiant.e.s inscrits dans un cours de deuxième cycle. Tout au long de la session ils ont été sollicités pour contribuer à l'ajustement du déroulement du cours. Un questionnaire initial est proposé pour que chacune et chacun puissent définir explicitement à la fois ses acquis préalables, ses attendus vis-à-vis du cours considéré. L'étude des contenus des productions des étudiants (questionnaire initial et journaux hebdomadaires d'apprentissage), montre l'intérêt de co-design dans le cours d'action et les limites rencontrées pour passer d'un curriculum formel à un curriculum réel signifiant et engageant.

SUMMARY

The engagement of the students, whether cognitive, emotional, social or behavioral supposes a flexibility of the organization of the formation so that the pedagogical form evolves as their progresses in the learning, even if a study regulation requires the design of a lesson plan that must be presented and validated during the first session of the course. The aim of our contribution is to analyze a practice of co-design pedagogical operated in the course of the action by the teacher and the students. This exploratory study was conducted with a cohort of 28 students enrolled in a graduate course. Throughout the session they were asked to help adjust the course. An initial questioning is proposed so that each and every one of them can explicitly define at the same time their prior achievements, their expectations regarding the course in question. The study of the contents of the students' productions (initial questionnaire and weekly learning journals), shows the interest of co-design in the course of action and the limits encountered to go from a formal curriculum to a real curriculum Meaningful and engaging.

QPES – (Faire) coopérer pour (faire) apprendre

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

apprentissage, co-design, engagement, motivation, pratiques pédagogiques

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

learning, co-design, educational practices, engagement, motivation

1. Introduction

Dans le système d'enseignement supérieur québécois, il y a obligation à produire un plan de cours qui précise notamment les objectifs pédagogiques visés, le déroulement des séances, les évaluations à réaliser. Cette planification résulte d'une activité de design opérée par l'enseignant en charge du cours. Ce qui est nommé plan de cours ou syllabus est présenté lors de la première séance, parfois soumis au vote des étudiants. Toute modification ultérieure, par exemple dans les dates de remise des travaux doit faire l'objet d'un accord unanime des étudiants. Dans ce contexte très codifié, comment maintenir une souplesse pour permettre les ajustements nécessaires au maintien de l'engagement des étudiants tout au long d'une session de 15 semaines ?

Quand bien même la préparation d'un cours traduite dans une planification répondant à des critères pédagogiques est reconnue comme une composante importante qui contribue à l'engagement des étudiants, force est de reconnaître que ces prévisions, parfois fondées sur une pratique avérée ne rencontrent pas toujours les attentes de ces derniers. De plus la diversité des profils des apprenants qu'expriment la pluralité de leurs parcours, de leurs résultats académiques antérieurs, de leurs styles d'apprentissage renforcent la perception des écarts entre ce qui est proposé par l'enseignant et ce qui est attendu et/ou voulu par les étudiants. Ainsi, et sans remettre en question l'importance de la conception préalable du cours avant qu'il ne débute, se pose la question de savoir comment ajuster dans le cours de l'action, dans ce cas le déroulement du cours, la prévision initiale afin de maintenir la proposition pédagogique dans la diversité des zones proximales de développement des sujets apprenants. Pour le pédagogue l'enjeu est de susciter et maintenir l'engagement des étudiants tout au long d'une session en les impliquant dans la régulation des activités proposées (formules pédagogiques, rythme, durée, séquence, etc.) et l'ajustement de la proposition pédagogique initiale. L'étude exploratoire convoquée dans cette communication permettra d'analyser en quoi et comment la mobilisation de questionnaires spécifiques et la pratique du journal d'apprentissage couplée à des temps de régulation conjointe contribue au maintien de l'engagement des étudiants et de leur motivation dans le cours d'action. La question directrice de cette étude est d'identifier en quoi et comment une dynamique de co-design fondé sur trois approches complémentaires

contribuent à la création d'un climat motivationnel en cours propice à l'engagement d'étudiants de deuxième cycle universitaire.

2. Un climat propice à l'engagement

La réussite académique est sous la dépendance de nombreux facteurs extrinsèques et intrinsèques (Tinto, 1993 ; Michaut & Romainville, 2012), parmi lesquels le sentiment d'appartenance et la reconnaissance faite à autrui de sa capacité à réussir. Comme toute activité, apprendre suppose de développer et de maintenir une motivation dans un climat d'apprentissage propice à l'engagement des apprenants. Viau rappelle les trois composantes de la motivation, à savoir la valeur de l'activité, la contrôlabilité et le sentiment de compétences (Viau, 1994). De nombreux apports de la littérature scientifique dans ce domaine rappellent que l'enseignement doit susciter un acte d'apprentissage qui suppose un engagement actif de celui qui apprend. De Kant à Vygotsky, les auteurs rappellent l'importance de situer l'acte d'enseignement dans ce qui est nommé la zone proximale de développement.

Pour contribuer à l'engagement des étudiants l'objectif visé est de leur permettre de construire du sens, ce sens qui participe à la compréhension du but à atteindre et des modalités pour y parvenir. Il s'agit par la création d'un climat motivationnel de contribuer à susciter, maintenir et développer les différents niveaux d'engagement des apprenants afin qu'ils puissent devenir davantage acteurs de leurs apprentissages (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2000). Case (2007) parle d'engagement et d'aliénation en opposant les deux et définit l'engagement comme étant le fait de se sentir en connexion, d'avoir un sentiment d'appartenance à l'égard du milieu éducatif. L'objectif est de créer une alliance pédagogique déliée de toute crainte de châtimeut pour contribuer à un climat communicationnel qui assure que la proposition pédagogique demeure bien ancrée dans cette zone proximale et qu'elle soutienne le développement de l'autonomie des apprenants.

Trois niveaux d'engagement sont aujourd'hui identifiés et documentés dans la littérature : l'engagement cognitif, l'engagement social et comportemental et l'engagement affectif. L'engagement cognitif [EC], pour Leduc citant Fredricks et McColskey (2012) et Greene

(2015) se « définit par le déploiement de stratégies d'étude et d'apprentissage qui visent une maîtrise plus ou moins élevée des notions abordées durant les cours » (Leduc & al 2017). L'engagement social et comportemental [ESC] peut se définir comme la participation active de l'apprenant et sa capacité à garder son attention sur les tâches à effectuer (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003). Pour Parent (2014), l'engagement affectif [EA] « s'incarne dans les intérêts et les valeurs de l'apprenant. L'engagement affectif est la dimension la plus personnelle et réfère aux attitudes ainsi qu'aux perceptions liées à l'environnement éducatif ».

Dans cette étude exploratoire le co-design est défini comme une activité formelle et structurée de collaboration des étudiants à l'ajustement des objectifs des séances et des formules pédagogiques pour maintenir leur engagement et renforcer leur motivation à suivre ce cours, en maintenant les principes de l'alignement pédagogique. Une séance est un temps de co-présence avec l'enseignant d'une durée de 4h00 et des temps de travail en autonomie avant et après la séance, soit une durée totale de 12h00. Ces ajustements concernent uniquement le processus formatif et non la nature des compétences visées qui elles sont l'objet même du cours. Par cette approche, il s'agit d'adapter le rythme d'apprentissage et la nature des activités à l'avancement des étudiants. Le but est de développer le désir de maîtrise de la part de l'étudiant pour accroître ses apprentissages en profondeur (Dinsmore et Alexander, 2012). Nous parlerons de co-design dans le cours de l'action pour exprimer l'adaptation de la trajectoire pédagogique à partir des données collectées auprès des étudiants. Le co-design a pour objectif de responsabiliser les étudiants en les impliquant dans la planification des séances. Cette participation est à la fois directe et indirecte : collecte de données par voie de questionnaires et journal d'apprentissage, analyse des traces collectées à partir de l'environnement numérique d'apprentissage.

La finalité de cette approche est d'accroître la motivation d'accomplissement en tant que motivation orientée vers la réussite en renforçant la dimension intrinsèque de la motivation. Elle vise un but de maîtrise, en diminuant les postures d'évitement, en renforçant le désir de développement de compétences et le sentiment d'efficacité personnelle tout en diminuant la peur de l'échec. Comme le rappelle Olry, il s'agit d'accroître l'intelligibilité de ce qui est proposé « ce qui suppose le recours à des

significations partagées socialement : c'est un enjeu de maintien et/ou de transformation du lien social d'autrui ».

3. Déroulement

Cette étude exploratoire a été conduite dans le cadre d'un cours de deuxième cycle intitulé « Planification au collégial », proposé par une faculté de sciences de l'éducation, donné à l'hiver 2018 dans une université québécoise et suivi par 28 étudiants, dont 7 qui n'ont pas de culture pédagogique québécoise. Ce cours est équivalent à 135 heures de travail étudiant dont 45 heures en situation collective de co-présence sur le campus, comprenant entre la séance 9 et 14 une période d'immersion en situation professionnelle (Fig. 1).

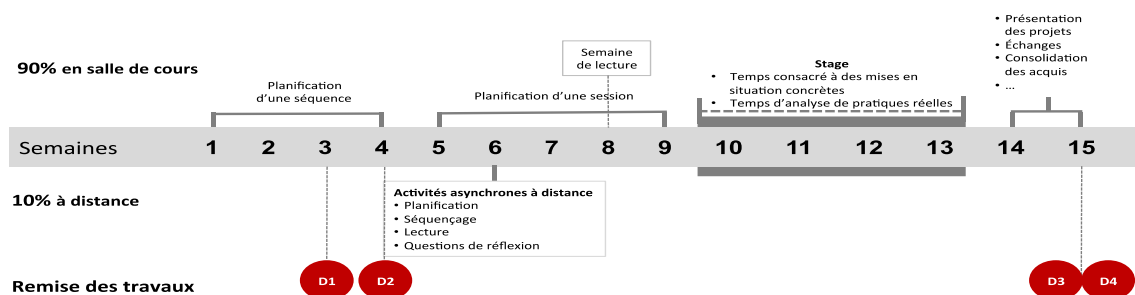


Figure 1 : Schématisation de l'organisation du cours durant la session,

Cette pratique du co-design dans le cours de l'action s'est déroulée en deux phases (Fig. 2) :

- une première phase dite de connaissance des étudiants qui porte sur l'identification de leur style d'apprentissage et de leur sentiment d'efficacité personnelle. Elle se déroule lors de la première et de la troisième séance;
- une seconde phase, dite de régulation conjointe en tant que résultat de plusieurs légitimités (Reynaud, 1997) et dans le cours d'action qui débute dès la seconde séance et se termine à l'avant dernière séance de cours.

3.1. Phase 1 : Connaissance des étudiants

Deux outils sont utilisés aux cours de la première et de la troisième séance : un premier questionnaire visant l'identification des styles d'apprentissage des apprenants et un

second questionnaire traitant du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Le premier questionnaire est issu des travaux de Kolb (1984). Il permet de situer chaque étudiant.e dans l'un des quatre cadrans proposés par cet auteur : intuitif réflexif, intuitif pragmatique, méthodique réflexif, méthodique pragmatique. Les résultats issus du traitement des réponses données par les étudiants leurs sont communiqués et expliqués en séance.

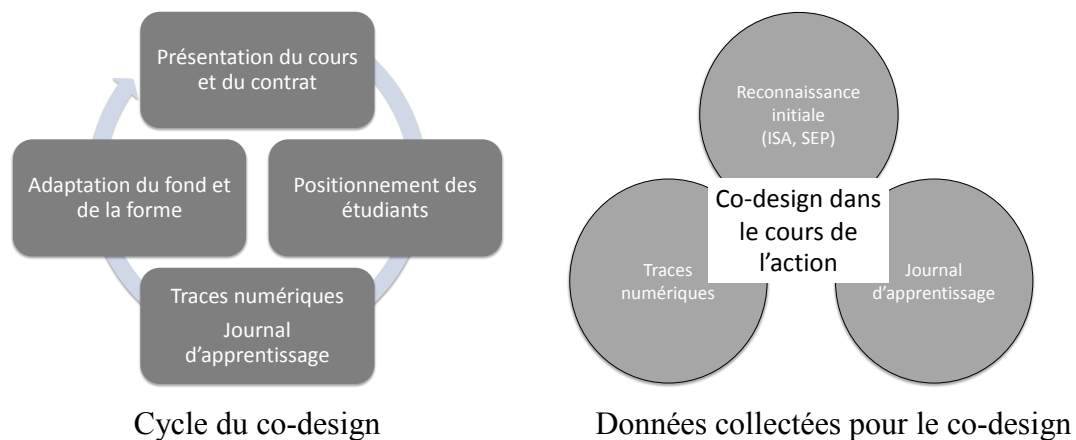


Figure 2: Dynamique de co-design

Cette dynamique d'apprentissage explicite donne la possibilité aux apprenants de conscientiser leur propre style et la diversité présente au sein d'un groupe et donne à l'enseignant des premiers repères sur la possible adéquation entre la proposition pédagogique initiale concrétisée dans le plan de cours et ce qu'expriment les apprenants quant à leur façon d'apprendre. L'enjeu pour l'enseignant est d'améliorer sa connaissance du public inscrit dans le cours pour adapter le design du cours dès la deuxième séance. Ces deux outils diagnostics sont mobilisés en complémentarité.

Dans le cas étudié, 15 étudiantes et étudiants sont situés dans le cadran « intuitif pragmatique », alors qu'ils sont 5 à être situé dans le cadran « méthodique pragmatique », 5 dans le cadran « Méthodique réflexif » et seulement 3 dans le cadran « intuitif réflexif ». L'analyse conduite à partir de ces données montre un groupe à forte tendance pragmatique ce qui amène l'enseignant à penser une progression dans les activités pédagogiques qui va les conduire à développer le niveau de réflexivité et méthodologique

attendu dans un cours de deuxième cycle. Le questionnaire « sentiment d'efficacité personnelle » fut proposé à la troisième séance. L'analyse des données confirme une hétérogénéité des apprenants quant à leur sentiment d'efficacité personnelle et met en évidence des relations avec les styles d'apprentissage confirmant leur diversité. Par exemple, les réponses données à l'item 5 « Lorsque j'ai de la difficulté dans un devoir, j'ai plutôt tendance à essayer de deviner la réponse au lieu de chercher dans le livre pour tenter de comprendre », sont différentes selon que le répondant est « méthodique réflexif » ou « intuitif pragmatique ». Cette prise de connaissance de cette diversité par l'enseignant lui permet d'ajuster dès la seconde séance les activités, voire même de les singulariser pour rejoindre la diversité des pratiques de formation des apprenants, en révisant par exemple pour certains d'entre eux la chronologie des activités plus pratiques et celles plus théoriques. Par exemple, pour un même objectif lié à la motivation, il sera proposé minimalement deux activités que les apprenants réaliseront au choix : l'une débutant par le visionnement de courtes vidéos et des lectures de textes en lien avec cette thématique pouvant être réalisée de manière individuelle, et une autre conduite en groupe partant de situation concrète, visant à qualifier le problème et ensuite rechercher des éléments de solution étayés par des lectures (les textes étant les mêmes que ceux proposés dans la première proposition).

3.2. Phase 2 : Ajustements en cours d'action

La phase deux se déroule sur l'ensemble de la session. Au terme de chaque séance du cours, soit à dix reprises, les étudiants sont invités à compléter leur journal d'apprentissage qui comprend trois rubriques et à le déposer à l'emplacement défini dans leur environnement numérique de travail (Tab. 1) :

- rubrique 1 « ce que j'ai appris » : cette rubrique permet à l'apprenant de faire le point sur les apprentissages qu'il estime avoir réalisés au cours de la séance de cours qui vient de s'écouler :
- rubrique 2 « ce que je souhaiterais apprendre » : cette rubrique donne la possibilité à l'apprenant d'identifier ce qu'il souhaiterait apprendre et/ou ce sur quoi il souhaiterait revenir lors de la prochaine séance ;

- rubrique 3 « commentaires » : cette rubrique permet à l'apprenant de s'exprimer sur l'intérêt et la pertinence des formules pédagogiques proposées lors de la séance écoulée.

Cet extrait montre l'intérêt d'une approche de co-design pédagogique comme contributrice à l'établissement d'« une correspondance exacte entre l'expérience et la prise de conscience » des apprenants participant d'une vision partagée entre les acteurs de la formation (Rogers, 2005, p. 223).

Les étudiantes et les étudiants sont invités à compléter leur journal d'apprentissage au plus tard 48h00 avant la prochaine séance afin de permettre à l'enseignant de procéder aux ajustements qui apparaissent à la lecture des différentes productions comme nécessaire pour maintenir la dynamique d'enseignement-apprentissage dans le commun des zones proximales de développement des sujets. Cette forme d'expression des apprenants sollicitée par l'enseignant participe de la congruence en cela qu'elle permet à toutes et à tous d'exprimer son expérience « sous forme de sentiments, de perceptions, de déclarations se rapportant à un cadre de référence interne » (Rogers, p. 224).

Ce que j'ai appris	Ce que je souhaiterais apprendre	Commentaires
En travaillant en équipe, je me suis rendu compte que mes coéquipiers et avions chacun notre idée de ce qu'est une bonne planification ou une bonne activité d'apprentissage [ESC]. Partager nos points de vue, m'a aussi fait réaliser que mes étudiants auront peut-être aussi des choses intéressantes à me dire sur le sujet [EC-ESC].	Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes ont l'intention (ou la prétention) que le déroulement de leur cours soit entre les mains des étudiants et étudiantes. Après la dernière séance, j'ai réalisé que ce cours est le premier où j'ai l'impression que cela se réalise vraiment » Cette méthode d'enseignement m'intéresse et j'aimerais savoir comment orienter une planification afin de pouvoir l'appliquer dans le cadre d'un cours de mathématique	J'apprécie que vous ayez le souci de nous faire travailler avec des équipes variées plutôt qu'avec des gens qui partagent la même discipline. [EA]

	[EC].	
--	-------	--

Tableau 1 : extrait d'un journal d'apprentissage d'un apprenant participant au cours. Les *verbatim* expriment les différents types d'engagement.

Ce travail de formalisation permet tout à la fois de renforcer l'implication des apprenants dans leur propre processus d'apprentissage, de prendre une distance par rapport ressenti de premier niveau pour contribuer à ce processus de trans-formation par lequel chacune et chacun peut prendre ce temps de conscientisation de son cheminement en dehors de toute performance qui serait recherchée dans un contexte d'évaluation, et d'agir sur le déroulement du cours. Le co-design est fondé sur une approche réflexive (Schön) inscrite dans des boucles réflexives courtes ancrées dans un cycle de deux séances consécutives. La prise de conscience des acquis réalisés au terme de la séance n, ainsi que l'avis donné sur les formules pédagogiques proposées lors de cette même séance participe de l'ajustement de la séance n+1 et suivantes. Dès lors où le processus est engagé, chaque séance débute par un temps intitulé « Les nouvelles du journal » qui permet au groupe de prendre conscience collectivement de ce qui a été acquis et d'identifier soit les points sur lesquels il y a des demandes de retour qui sont exprimées et ce qui est souhaité comme futurs apprentissages (Fig. 3).

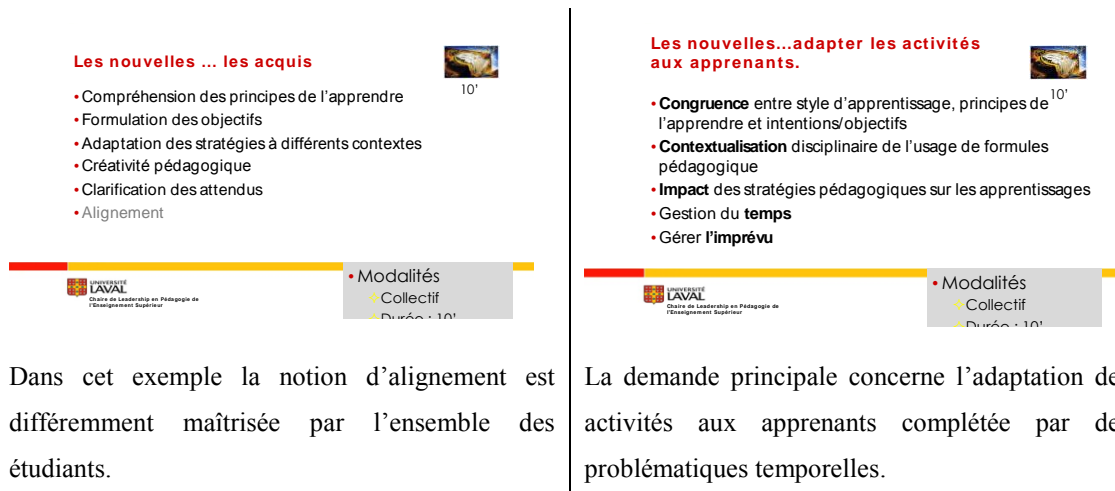


Figure 3 : Extrait du support de présentation pour la mise en commun des contributions individuelles consignées dans le journal d'apprentissage après chaque séance.

Les ajustements opérés par l'enseignant concernent à la fois la séance n+1, et potentiellement les séances suivantes. La formalisation de l'expression des besoins par

les apprenants lui permet d'indiquer à quels moments et pourquoi les points évoqués seront abordés. Cette approche contribue potentiellement à limiter certaines frustrations chez les apprenants qui sont informés du moment où seront traités les notions attendues. L'intérêt est également d'identifier le plus tôt possible, les difficultés rencontrées par les apprenants et notamment par rapport à leur implication. En effet, le fait que certains apprenants puissent exprimer qu'ils ont l'impression de ne rien apprendre conduit l'enseignant à ajuster les formules pédagogiques afin de rejoindre l'ensemble des étudiants quant à leur préférence sur l'ensemble d'une session et de limiter les décrochages consécutifs à une scénarisation pédagogique inadaptée. Dans le cas étudié, il a été proposé aux étudiants de concevoir et d'animer une séance, sous la supervision de l'enseignant qui est resté en retrait pendant le déroulement des activités. Ce choix négocié avec les apprenants répondait à un besoin exprimé de leur part de vivre concrètement une situation d'enseignement, en dehors de tout enjeu professionnel, pour s'assurer de leur capacité à mettre en œuvre les capacités développées depuis le début du cours.

4. Discussion

L'analyse des données saisies par les étudiants dans leur journal d'apprentissage met en évidence l'activation des trois niveaux d'engagement comme en témoignent les extraits suivants :

- Engagement cognitif [EC]
« Pour ma part, j'ai envie de savoir comment l'affordance peut me permettre de mieux atteindre mes objectifs en tant qu'enseignant. »

« La réflexivité m'a semblé un peu trop rapide. J'aurai aimé qu'on lui accorde beaucoup plus de temps. »
- Engagement social comportemental [ESC]
« J'ai trouvé difficile de travailler avec des collègues ayant des styles d'apprentissage différents. Selon moi, le travail n'avancait pas assez rapidement. J'avais l'impression de faire du sur place ! »
- Engagement affectif [EA]

« Il était intéressant de voir ce que mes collègues avaient à raconter au sujet de leur expérience, d'autant plus que l'un d'eux avait une véritable tâche d'enseignement – je suis toujours heureuse d'entendre parler d'expériences concrètes et positives. »

De même les données colligées montrent la diversité d'intérêt des étudiants vis-à-vis d'une même situation et permet ainsi à l'enseignant de s'ajuster tel que le montrent les extraits de trois journaux d'apprentissage portant sur une même séance :

- « Je me questionne toujours à propos de la pertinence de cette séance. » [ESC-] (extrait journal 1)
- « Agréable séance de cours et travail de groupe enrichissant. » [EA+] (extrait journal 2)
- « Encore une fois, avoir la chance de réfléchir à ce projet tout en étant guidé m'a permis de grandement m'avancer, mais surtout de mettre de l'ordre dans mes idées ! » [ESC+] (extrait journal 3)

L'analyse des productions hebdomadaires montre des variations dans la courbe d'engagement des étudiants. Dans l'exemple qui suit, les extraits du journal 1 montrent l'évolution des propos de la même personne au profil « réflexif » entre la séance 6 et la séance 8 :

- Séance 6 : « Je me questionne toujours à propos de la pertinence de cette séance. » [ESC-]
- Séance 8 :
 - « J'ai appris à m'intéresser à la dimension spatiale d'une classe. Sincèrement, j'ai particulièrement apprécié la première partie du cours où vous nous avez, plutôt magistralement, enseigné à propos de la dimension spatiale d'une classe. J'avoue qu'auparavant je m'étais questionné très peu à propos de cet élément. » [ESC+]
 - « Le cours a été fort intéressant. » [EA+]

Les propos relevés dans le journal d'apprentissage complété au terme de la séance 6 a conduit l'enseignant en début de séance 7 à revenir sur les intentions et les objectifs pédagogiques qui soutiennent le choix des activités. Cette explication a été accompagnée

d'un ajustement de formule pédagogique proposant aux apprenants de choisir de travailler pour une activité donnée individuellement ou collectivement (la proposition initiale était un travail par groupe de 4).

5. Conclusion

Cette approche de co-design contribue à maintenir la proposition pédagogique dans la zone proximale de développement des étudiants sans pour autant être une personnalisation pour chaque apprenant. Elle suppose d'établir dès la première séance les modalités et conditions de déroulement de la session. L'explicitation participe de la production de sens par les apprenants et par conséquent de leur engagement. La spécification précise des objectifs et des capacités visés apparaît une condition *sine qua non* de la pratique d'ajustement dans le cours de l'action pour maintenir l'alignement pédagogique et les engagements multiples des apprenants. Cela suppose de la part de l'enseignant une préparation préalable qui prévoient dès la phase de conception du cours ces possibilités d'évolution de la proposition pédagogique initiale. Le co-design suppose de reconnaître à chaque étudiant une capacité à être acteur dans le projet de formation et pour l'enseignant de maîtriser une pluralité de formules pédagogiques. Le passage d'une posture magistro-centrée à une posture pédago-centrée contribue à cette flexibilisation intra-cours propice à l'étayage et au maintien de la motivation d'accomplissement des étudiants. Cette flexibilisation concerne : le séquençage des activités d'enseignement-apprentissage (lequel peut être modifié), le rythme et la durée des activités, la pluralité des formats (individuel *versus* collectif) et des formules pédagogiques.

La complémentarité des deux phases, phase de diagnostic initial et phase de production continue, contribue dès la première séance à la mise en place d'un climat d'apprentissage propice à la création d'une alliance pédagogique entre enseignant et apprenants qui va contenir l'action tout en reconnaissant dès le départ une part d'indétermination dans la planification pédagogique dont l'incertitude sera réduite par les échanges formalisés notamment par les productions issues du journal d'apprentissage. Chaque sujet a ainsi la possibilité de s'exprimer tout en contribuant à une dynamique collective. Cette alliance pédagogique a une fonction d'inter-subjectivation engageante pour l'ensemble des acteurs. Elle suppose de la part de l'enseignant une posture de

lâcher-prise pour accueillir l'expression des apprenants. L'effectif étudiant doit également être considéré pour optimiser la charge de travail de l'enseignant. L'automatisation des questionnaires initiaux ainsi que celle du journal d'apprentissage est à envisager dans le cadre de grands groupes. Cette automatisation peut être facilitée suite à cette phase exploratoire en cela qu'elle fait apparaître des catégories d'attentes et d'avis qui pourraient être traduites dans un questionnaire dont l'analyse automatique alimenterait un tableau de bord pour l'enseignant. Si les résultats de cette étude exploratoire semblent prometteurs, il importe de poursuivre cette recherche pour notamment s'assurer que la charge cognitive générée chez les apprenants et l'enseignant demeure supportable. Cette approche questionne l'économie de l'enseignement et de l'apprentissage considérée comme l'investissement consenti par les acteurs au regard des attendus. L'enjeu est d'inscrire ces pratiques et ces postures dans la zone proximale d'acceptabilité des transformations pédagogiques des enseignants et des apprenants.

Références bibliographiques

Becker H-S. (2006). « Sur le concept d'engagement », *SociologieS* [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Howard Becker, mis en ligne le 22 octobre 2006, consulté le 10 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/642>

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

Dinsmore, D.L. & Alexander, P.A. (2012). A Critical Discussion of Deep and Surface Processing: What It Means, How It Is Measured, the Role of Context, and Model Specification, *Educational Psychology Review*, 24: 499. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9198-7>

Sarrazin, Ph., Damien Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Revue française de pédagogie*, 157 | 2006, 147-177.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ, Prentice-Hall.

Leduc, D. et Kozanitis, A. (2018). Mesure de l'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Olry, P. (2008). *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle. Éducation*. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.

Parent, S, (2014), De la motivation à l'engagement, *Pédagogie collégiale*, printemps 2017, vol. 27, n°3, consulté le 6 janvier 2018

http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Parent-Vol_27-3.pdf

Reynaud, J-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, A Colin, coll. « U », 2° édition, 1993; 1° édition, 1989, 314 p.

Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris, France: Dunod-InterEditions.

Michaut, C. & Romainville, M. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, *De Boeck*, pp.52-68, 2012, 9782804168681

Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Book

Tinto, V., (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, University of Chicago Press.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.