

# Développer le pouvoir d'agir individuel au sein d'un grand groupe en temps de pandémie. Exemple d'un dispositif au cœur de l'anatomie

FANNY LACOUR

Maitre assistante, HE Vinci (Bruxelles). Département de kinésithérapie.

Enseignante – titulaire du cours d'anatomie 2

E-mail : [fanny.lacour@vinci.be](mailto:fanny.lacour@vinci.be)

Christine GADISSEUX

Chef de travaux, HE Vinci (Bruxelles). Département Kinésithérapie. E- mail : [christine.gadisseux@vinci.be](mailto:christine.gadisseux@vinci.be)

## TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

## RÉSUMÉ

Cet article met en lumière une analyse réflexive d'un scénario pédagogique d'un cours d'anatomie dispensé à distance en février 2020-2021 durant la crise sanitaire pour 526 étudiants de première année de kinésithérapie (HE Vinci-Bruxelles). Les ajustements de ce scénario pour le présentiel donné en septembre 2021-2022 seront abordés dans les perspectives.

Ce distanciel imposé par cette crise sanitaire obligeaient les enseignants dispensant cette discipline de s'approprier de nouvelles démarches d'apprentissage et façons d'interagir avec les étudiants. L'enseignante-titulaire, suite aux constats des résultats de décembre 2020 a souhaité offrir aux étudiants, un environnement pédagogique davantage capacitant (Burton et al., 2011) pour soutenir leur pouvoir d'agir. Cette description du dispositif d'enseignement mis en place et les résultats obtenus suite à l'implémentation de celui-ci ont amené les enseignants à repenser les dispositifs d'enseignement de l'anatomie pour l'année 2021-2022.

## SUMMARY

This article highlights the educational scripting of an anatomy course after a distance training imposed by the 2020-2021 health crisis and taught to 524 first year physiotherapy students (HE Vinci-Brussels).

The teacher, facing this distance training, wanted to reinvent his way of teaching. Used to a transmissive approach punctuated by direct interactions, the teacher and the students had to appropriate new ways of interacting and learning. To preserve a quality pedagogical relationship, the teacher adopted and supported the students' action power in their learning context, by creating

a more empowering learning environment and by proposing an “open system focused on the learning courses and supported by a rich and varied environment” (Burton et al, 2011).

### **MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)**

Empowerment, pédagogie différenciée, grand groupe, environnement capacitant

### **KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Empowerment, differentiated pedagogy, large group, enabling environment

## **1. Contexte et objet de cette communication**

La formation Master en kinésithérapie de la HE Vinci-Bruxelles est un enseignement de type long, niveau 6 de Dublin, d’une durée de 4 ans qui comprend trois années de bachelier (180 ECTS) et une année de Master (60 ECTS). Le profil d’enseignement en kinésithérapie propose un bloc1 centré sur les compétences scientifiques, sociales fondamentales de l’homme sain. Les fondements de cette discipline « anatomie » sont positionnés majoritairement en Bloc 1 (84 heures : Anatomie 1-Q1 et 2- Q2) et en Bloc 2 (24 h).

Cette discipline requiert de la part des étudiants un haut niveau de mémorisation, une organisation et structuration de la matière permettant d’avoir une vision pointue des contenus mais également des habiletés spatiales et de rotations mentales (Aydim et al, 2020) inhérentes à la discipline.

En Belgique, dès la mi-octobre 2020-2021, les conditions sanitaires propres au Covid-19, nous ont contraint, à basculer vers un enseignement 100% en distanciel. Les séances de cours basées sur les contenus théoriques de la matière étaient données en distanciel asynchrone, les travaux pratiques inhérents à la mobilisation de cette matière proposaient, grâce à la plateforme Moodle, des activités interactives entre étudiants, entre étudiants-enseignants.

L’évaluation certificative de janvier, composée d’un QRM de 20 questions avec 4 propositions s’est déroulée comme d’habitude, en présentiel. Le taux d’échec s’est révélé impressionnant : 14% de réussite au regard de 25-30% les autres années.

Au vu de ces résultats, une réflexion pédagogique pour dispenser la matière d'anatomie 2 au Q2 s'imposait.

Notre première démarche fut de réfléchir aux raisons qui ont pu amener ce taux d'échec. Ces raisons étaient multifactorielles :

- ***L'entrée des étudiants au supérieur*** : Pour cette population de « type juvénile », la transition entre le secondaire et la haute école reste complexe car les relations sociales avec les pairs, les relations pédagogiques avec les enseignants et l'administration sont à réinventer (Schmitz J. et al., 2014). Ces étudiants, inscrits en enseignement supérieur en septembre 2020, ont en plus subi le premier confinement de mars 2019 et les modalités d'apprentissage qui s'y rapportent. Réapprendre dans un nouvel environnement, retrouver un rythme scolaire, d'apprentissage en phase avec les exigences propres à chaque matière, persévérer dans l'étude de celle-ci pour passer les évaluations certificatives étaient pour certains, des défis gigantesques.

- ***L'accès au numérique*** : La maîtrise du numérique par les jeunes du Bloc 1 reste très pauvre. La plupart utilisent davantage ces technologies en vue d'échanges et de partages à caractère social. Ils ont peu l'habitude de les mobiliser pour accéder aux apprentissages. Pour certains, le matériel informatique utilisé n'est pas en avec les réalités d'apprentissage que le distanciel exige. Pour d'autres, l'absence d'ordinateur personnel ou d'espace approprié ne permet pas de suivre sereinement les cours.

- ***Le contexte anxigène lié à la crise sanitaire et l'accès au cours par Teams*** entraînent des difficultés de concentration, un sentiment d'isolement, des interactions pédagogiques dégradées. (Granjon, 2021)

- ***Les modalités de l'évaluation sous la forme « QRM -Tout ou rien »*** peuvent être anxigènes pour les étudiants étant peu familiarisés à ce type d'évaluation ou mobilisant une méthodologie d'études non en phase avec celles-ci. Le présentiel proposé en dernière minute peut également avoir surpris et déstabilisé certains.

Ne dispensant pas de leviers pour agir sur toutes ces raisons, mais conscients de ce taux de réussite trop bas au cours d'anatomie 1, repenser les modalités d'enseignement du cours d'anatomie 2 nous paraissait une évidence.

Deux questions ont émergé : **Penser un dispositif hybride différencié peut-il développer le pouvoir d’agir des étudiants et leur permettre d’être acteurs de leurs apprentissages ? L’environnement capacitant peut-il être une solution intéressante à mobiliser en tant qu’enseignante ?**

## **2. Référents théoriques**

Pour développer la conception d’un dispositif de formation hybride, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Burton (2011). Il le définit s’articulant autour de cinq dimensions principales : la mise à distance, les modalités d’articulation des phases présentielle et distantes, l’accompagnement humain, les formes particulières de médiatisation et de médiation liées à l’utilisation d’un environnement technopédagogique et le degré d’ouverture du dispositif.

Sur base de ce cadre théorique, le dispositif d’enseignement fut repensé en l’enrichissant du concept d’environnement capacitant (Falzon, 2006) et différencié au regard des besoins de l’apprenant. Cet environnement ~~qui~~ permet aux personnes :

- de développer de nouvelles compétences et connaissances : en anatomie, développement d’aptitudes visuo-spatiales, de mémorisation, synthèse ;
- de retrouver le pouvoir d’agir au quotidien et de se centrer sur ce qu’ils peuvent, savent faire et non sur une quête de résultat hypothétique ;
- de leur donner un degré de contrôle sur les tâches à réaliser grâce aux feedbacks et à leur persévérance dans l’étude ;
- de se questionner sur leur niveau d’attention et sur les conditions environnementales propices à l’étude.

Si nous explorons le deuxième point de vue de Falzon (2006), ce pouvoir d’agir est à l’intersection entre la capacité d’agir et les conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés (Oudet, 2012). Autrement dit, l’exercice effectif d’un pouvoir d’action dépend à la fois des ressources offertes par l’environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir. L’empowerment pédagogique permet à l’enseignant d’aller au-delà des pédagogies à dominante transmissive pour tendre vers un enseignement socio-constructiviste, centré sur des situations-

problèmes issues du terrain professionnel, des « expériences empouvoirantes » (Maury et Hedjerassi, 2020) et sur une dynamique relationnelle enseignant-étudiant innovante.

Pour rendre l'étudiant actif et responsable de ses apprentissages, l'enseignant doit le placer dans des contextes qui forcent l'utilisation de stratégies d'apprentissage variées et susciter chez lui l'habitude de l'auto-questionnement (St- Pierre et al., 2012).

### 3. Réalisation concrète du projet

#### 3.1. Présentation du dispositif d'anatomie en Bloc 1 (Salmon et al., 2007)

Où ?	<b>HE Vinci</b> – Département Kinésithérapie – Bruxelles – Site Parnasse
Sur quoi ?	UE K1210 Anatomie s'inscrit dans l'axe « Structures, fonctions et mouvements » de la formation. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>L'UE « Anatomie 1 »</b> développe les bases de l'anatomie humaine : ostéologie, arthrologie, myologie des membres supérieurs et inférieurs.</li> <li>▪ <b>L'UE « Anatomie 2 »</b> : développe celles du tronc, arthrologie de la tête, angiologie, splanchnologie, neurologie périphérique.</li> </ul>
Pourquoi ?	<b>Acquis d'apprentissage spécifiques visés :</b> L'étudiant, à l'issue de cette UE, doit être capable de démontrer par écrit ses connaissances et sa compréhension du système anatomique musculo-squelettique du corps humain sain : <ul style="list-style-type: none"> <li>• (AAS1) - en identifiant, localisant et orientant une structure anatomique à partir d'un schéma ou planche anatomique ;</li> <li>• (AAS2) - en discriminant, sur base de propositions écrites, les structures anatomiques osseuses, musculaires et articulaires ;</li> <li>• (AAS3) - en identifiant les insertions proximales et distales d'un muscle ainsi que ses actions et son trajet.</li> <li>• (AAS4) - en présentant oralement et en groupe une région/structure anatomique préparée de manière autonome.</li> </ul>
Quand ?	Bloc 1 : Q1-Q2 (Année académique 2020-2021) <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anatomie 1 (5 ECTS) : 32h.Th. – 2h/semaine dont 2h/TP et 2h de méthodologie propre à la maîtrise de l'anatomie</li> <li>▪ Anatomie 2 (6 ECTS) : 52h Th – 3h/semaine dont 4h/TP</li> </ul>
Pour qui ?	526 étudiants en 2020-21 ; 650 en 2021-22 : Public hétérogène : Primo-arrivants - enseignement secondaire, Etudiants - filières médicales ayant échoué à l'Université ou avec PAE en Bloc2,3,4
Par qui ?	4 enseignants, Maîtres-assistants. Répartition de la matière en phase avec son niveau d'expertise.

Avec quoi ?	Avant et Après Covid-19 : Auditoire équipé d'un dispositif de vidéo-projection, connexion à un ordinateur personnel ; Pendant la crise : Microsoft Teams. Dépôt des supports et moyens interactifs de l'UE sur la plateforme Moodle.
-------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3.2. Description du nouveau dispositif pédagogique d'anatomie 2 (février-juin 2021-2022)



#### 1<sup>er</sup> temps : Constat et mise en place du contrat pédagogique

Au vu des résultats de janvier, ce premier temps de l'UE d'anatomie 2 est consacré au questionnement des raisons de cet échec. Pour ce faire, nous les invitons individuellement à répondre à un questionnaire. Ce dernier se centre sur leur choix d'études en kinésithérapie, sur les difficultés à apprendre cette matière d'anatomie, sur l'analyse qu'ils font de leur investissement d'apprenant et sur leur niveau de compréhension des résultats de leur propre évaluation. Après, un moment d'échanges enseignants-étudiants leur est proposé. La plupart s'exprime. Se dégagent alors deux points essentiels : Ils prennent conscience qu'un engagement d'apprenant est impératif pour atteindre les niveaux de maîtrise attendus. Nous prenons conscience en tant qu'enseignant qu'une modularisation de ce dispositif d'enseignement doit être repensé, qu'un contrat pédagogique enseignants-étudiants est indispensable pour les rendre actifs et responsables de leurs apprentissages. Installer cette alliance pédagogique est un premier défi.

## **2<sup>ème</sup> temps : Présentation des modalités organisationnelles du dispositif et choix du parcours**

Pour offrir un environnement capacitant aux étudiants, trois parcours -couleur, représentatifs de leurs résultats et de leurs niveaux d'appropriation de la discipline leur est proposé :

- *Parcours Bleu* :

Ce parcours s'adresse aux étudiants ayant déjà effectué un cursus dans le secteur de la santé ou provenant d'une préparatoire. Ces étudiants ont acquis une autonomie dans leurs apprentissages, ce qui se prête parfaitement à la matière d'anatomie.

- *Parcours Vert* :

Ce parcours s'adresse aux étudiants qui ont développé, durant le Q1, une méthodologie et une étude leur permettant de valider l'UE - Anatomie 1. Compte tenu de l'augmentation des ECTS dans cette UE, l'accent sera mis sur la gestion de cette quantité et de cette charge de travail.

- *Parcours Orange* :

Ce parcours s'adresse à des étudiants qui ont mis en place une méthodologie, une étude mais dont les résultats en janvier ne sont pas à la hauteur de leurs attentes. Le besoin de les sensibiliser à une méthodologie adéquate, propre à la discipline, ainsi qu'à un engagement actif dans un processus d'apprentissage passe par une analyse objective de la situation.

## **3<sup>ème</sup> Temps : Temps de réflexion pour les étudiants et d'installation pour l'enseignant**

- **Réflexion de l'étudiant et choix de son parcours d'apprentissage**

Pendant une semaine, sur base d'un questionnaire Moodle, nous les invitons à cet auto-questionnement (St-Pierre et al., 2012) sur leurs apprentissages et investissements dans cette discipline, en listant une série de connaissances élémentaires indispensables à l'appropriation de l'anatomie (terminologie scientifique, orientation spatiale, visualisation mentale, procédure de description,...) et en posant des questions centrées sur leur organisation, investissement temporel efficient, utilisation de stratégies méthodologiques... Cet auto-questionnement leur permet d'identifier le parcours qui leur convient et d'inscrire leur choix sur Moodle. Cette démarche nous permet en tant qu'enseignant, de constituer

des parcours d'apprentissage différenciés et d'installer concrètement une relation pédagogique propre à chacun.

▪ **Temps d'installation des différents parcours pour l'enseignant**

		Modalités d'accompagnement		
		Parcours Bleu	Parcours Vert	Parcours Orange
Composantes	Cognitives	- Ligne du temps interactive claire, complète et anticipée sur Moodle avec l'outil Génialy		
			- synchronisation des informations	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accès aux enregistrements du distanciel synchrone</li> <li>- syllabus théorique complet</li> <li>- Support du cours pour l'entièreté de l'UE sur Moodle.</li> <li>- Table des matières récapitulative.</li> <li>- accès aux enregistrements du distanciel synchrone</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- clarification et individualisation du canal de communication</li> <li>- enseignement en distanciel synchrone</li> <li>- support uniformisé et complet</li> <li>- ressources variées mais référencées</li> <li>- carrefour méthodologique</li> <li>- nombreux feedbacks</li> <li>- travaux pratiques</li> </ul>		
	Socio-affectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forum</li> <li>- annonce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- annonce personnalisée</li> <li>- forum</li> <li>- exploitation et stimulation des interactions et collaboration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- température des émotions et écoute bienveillante</li> <li>- établissement d'une charte de bonne conduite sur teams</li> <li>- motivation et accompagnement continu par des défis à remplir, des sondages,...</li> <li>- adaptation du parcours d'apprentissage et possibilité de passer d'un parcours à l'autre</li> <li>- forum stimulant les interactions</li> </ul>
	Métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quizz et évaluation formative</li> <li>- examen blanc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quizz formatif et évaluation formative</li> <li>- examen blanc</li> <li>- auto-questionnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation des classes inversées</li> <li>- peer-review par les pairs</li> <li>- feedbacks sur leur taux de participation aux activités</li> <li>- utilisation de Wooclap durant le cours afin d'interroger leur compréhension des concepts.</li> <li>- quizz sur Moodle pour donner aux étudiants des feedbacks sur leur niveau de maîtrise au fil du quadrimestre</li> <li>- examen blanc</li> </ul>

**4<sup>ème</sup> temps : Engagement des étudiants et de l'enseignant face à chacun des parcours d'apprentissage**



Après cette démarche de type contractuelle pour stimuler l'apprenant à s'engager dans un parcours d'apprentissage, nous invitons chacun des étudiants, par une annonce, à suivre la chronologie proposée par la ligne du temps de chaque parcours. Chaque activité y est explicitée et contextualisée. Une réelle volonté d'accompagnement leur est proposée avec une écoute bienveillante, un temps d'échange et de travail collaboratif et participatif. Les savoirs sont amenés progressivement en veillant à développer en parallèle les compétences nécessaires à la compréhension, gestion et transfert de ces derniers. Une attention particulière sera portée à la valeur de la tâche.

#### **5<sup>ème</sup> temps : Mise au point de la démarche et évaluation du dispositif**

Moment de feedback collectif pour saisir le ressenti des étudiants face à ce nouveau dispositif. Pour ce faire, un questionnaire de 8 questions sur Forms leur permet d'auto-évaluer leur niveau d'implication au sein de leur parcours et de donner leurs avis sur les modalités d'enseignement mises en place.

#### **6<sup>ème</sup> temps : Evaluation certificative à venir**

Les modalités de cette évaluation certificative sont semblables à celles choisies au Q1, à savoir un examen écrit en présentiel, composé de QRM à quatre propositions.

## **4. Résultats et analyse de cette démarche**

### **4.1. Ce dispositif permet-il aux étudiants de développer leur pouvoir d'agir et à l'enseignant de leur permettre d'être acteurs dans leurs apprentissages ?**

Comme décrits ci-dessus, les étudiants sont soumis à deux questionnaires. Le premier est centré sur le choix du parcours et le second, sur le dispositif propre à chaque parcours.

Les résultats à ces questionnaires (499 étudiants/526) permettent d'observer les éléments suivants :

- Répartition des parcours au sein de la cohorte : Parcours bleu 6%, Parcours vert 23%, Parcours orange 52% et abstention 19%. Le choix de ce parcours est perçu comme un vrai moment d'introspection. Ils évoquent être sensibilisés à la notion d'engagement dans leur apprentissage, à

la prise de conscience de leurs difficultés, à l'émergence d'objectifs à atteindre de par l'environnement et l'accompagnement proposés.

- Penser ce dispositif hybride, permet à l'enseignant de porter une attention différenciée à chaque parcours et tout particulièrement au-parcours orange ;
- L'approche, centrée sur le développement du pouvoir d'agir des étudiants, est fortement dépendante de la fonction d'agent de changement assumée par l'enseignant.

Nous réalisons à la lecture des réponses aux questionnaires, que les 3 sources de la dynamique de Viau (1999) sont mobilisées au sein de ce dispositif : la valeur de la tâche perçue, le sentiment de contrôlabilité et le sentiment de compétence des étudiants.

Ce pouvoir d'agir des étudiants est stimulé par le fait que nous cherchons concrètement à ce qu'ils mènent à bien leur projet, à créer un mouvement lors d'un blocage, à élargir le monde des possibles des personnes, qui perçoivent leur situation comme une impasse (Vallerie et al., 2006). Cet environnement bienveillant d'écoute nous amène aussi à donner du sens et de la valeur à chacune des tâches proposées (Poumay, 2014), d'aller au-devant d'une possible démotivation avec des relances collectives et individuelles régulières.

Cette nouvelle organisation pédagogique nous montre surtout que malgré les conditions sanitaires, les étudiants sont enthousiasmés par cette approche. Même si les résultats sont partiels, nous constatons un niveau de participation de 75% aux tâches proposées pour le parcours bleu et vert et sur les 52 % des étudiants ayant choisi le parcours orange, une participation quasi-quotidienne de x% aux cours synchrone et un engagement dans les quizz, wooclap sur l'ensemble du quadrimestre.

#### **4.2. L'environnement capacitant peut-il être une solution intéressante à mobiliser en tant qu'enseignante ?**

Avec l'aide de l'outil d'auto-positionnement du cadre de référence Hy-Sup (Burton et al. 2011), nous situons notre dispositif dans la configuration de type 6 : « L'écosystème ». Cette configuration est caractérisée par « l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides. » Il reflète un accompagnement de type méthodologique, métacognitif encourageant l'échange entre les pairs ainsi qu'une ouverture favorisant le choix des méthodes et ressources d'apprentissages par les intervenants. Cet

accompagnement (De Ketele,2014) amène l'enseignant à mettre en mouvement le caractère figé de son statut (une position « haute » perçue par l'accompagné) en une série d'indices qui manifestent sa volonté d'assurer une véritable rencontre avec l'accompagné et non la simple application d'un « dispositif ». Il s'agit d'un partage, d'un cheminement enrichissant pour l'un et l'autre.

Nous réalisons dans l'après-coup que ce modèle d'accompagnement sert également le développement professionnel de l'accompagnateur en lui faisant découvrir des scénarios nouveaux, en lui permettant de mieux connaître et percevoir de façon positive la diversité de ces apprenants. Cette pédagogie innovante change réellement notre posture, et nous amène à agir en tant que guide de l'activité cognitive et métacognitive des apprenants, dans le souci perpétuel de les rendre acteur de leurs apprentissages. Cette posture peut amener un inconfort, une proximité dans l'accompagnement que nous sommes prêts à assumer. Cet environnement peut être considéré comme capacitant par la variété de moyens mis en place pour parvenir à la mobilisation des ressources proposées (outils technologiques et de médiatisation) tant pour l'enseignant que pour les apprenants.

## **Conclusions et perspectives**

Au regard de cette expérience, même si les résultats de réussite aux évaluations de juin 2021 ne sont guère plus élevés qu'en janvier 2020, les réponses obtenues à nos différents questionnaires montrent qu'un environnement capacitant se révèle être un magnifique levier d'épanouissement professionnel pour l'enseignant et pour l'étudiant, un contexte facilitateur d'une envie d'apprendre, d'acquérir de nouvelles compétences, de les exercer et de se responsabiliser dans ses apprentissages. Nous avons donc décidé la mise en place de cet environnement capacitant dès septembre 2021, pour l'UE Anatomie 1. En plus des cours théoriques et pratiques de l'UE, nous proposons aux étudiants de s'inscrire librement dans des ateliers (interactions enseignants-étudiants basés sur la méthodologie d'apprentissage) et des carrefours (moments de questions-réponses entre enseignants-étudiants). Après six semaines de fonctionnement, la participation à ces moments d'interactions s'accroît (nous passons de 100 étudiants à 300 actuellement) et ces échanges permettent à l'enseignant de cibler plus facilement les stratégies d'apprentissages des étudiants, de les réajuster. Ces moments d'interactions montrent une mobilisation plus régulière du pouvoir agir des étudiants.

## Références bibliographiques

- Arnoud J. et Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capacités. *Activités*, 10(2). <https://doi.org/10.4000/activites.760>.
- Aydın, M., Yılmaz, M., & Seker, M. (2020). Evaluation of the relationship between spatial abilities and anatomy learning. *Anatomy (International Journal of Experimental and Clinical Anatomy)*, 14, 139-144. <https://doi.org/10.2399/ana.20.769500>
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm>
- Schmitz J., Frenay M., Neuville S., Boudrenghien G., Wertz V., Noël B., Eccles, J. (2014) Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172. URL : <http://rfp.revues.org/2217>
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. In P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 1). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0001>
- Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : Premières données. *Distances et médiations des savoirs*, 33. <https://doi.org/10.4000/dms.6166>
- Institut de recherche sur les mouvements sociaux (IRESMO). (2015, 29 novembre). *Sept propositions pour une pédagogie de l'empowerment*. IRESMO. <http://iresmo.jimdofree.com/2015/11/29/sept-propositions-pour-une-p%C3%A9dagogie-de-l-empowerment/>
- Maury, Y., & Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 3-13. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>
- Oudet, S. F. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 119, 7-27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.778>
- Salmon, D., De Ketele, J.-M., & Parmentier, P. (2007). Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique. Sept clés pour appréhender les dimensions d'un dispositif. *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (3). <https://hdl.handle.net/2708.1/175965>
- St-Pierre, L., Bédard, D., & Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : De nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian*

*Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1): 1-24. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6>

- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : De son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 87. <https://doi.org/10.3917/lse.393.0087>