

# Soutenir l'engagement et le pouvoir d'agir des enseignants dans une transformation des pratiques pédagogiques

MAËLLE CROSSE

École Doctorale Montaigne Humanités, Université Bordeaux Montaigne, 33607 Pessac Cedex,  
[maelle.crosse@univ-lr.fr](mailto:maelle.crosse@univ-lr.fr)

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](mailto:didier.paquelin@fse.ulaval.ca)

## TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

## RESUME

Face aux évolutions majeures que connaît l'enseignement supérieur, et dans une période d'incertitude générée par la pandémie, comment soutenir l'engagement des enseignants et leur pouvoir d'agir dans un processus de transformation des pratiques fortement déstabilisant ? Nous proposons de considérer ce processus comme une construction expérientielle et partagée qui demande à être sécurisée. Cette sécurisation, indispensable au dépassement des routines pour la co-construction de nouvelles normes et règles d'action, serait apportée par un processus projectif et réflexif. L'accompagnement à la transformation des pratiques pédagogiques serait alors à considérer dans une dynamique de transition fondée non pas sur la finalité mais sur le cheminement lui-même. Le développement d'environnements capacitants, au sein de nos institutions d'enseignement supérieur, participerait d'une telle démarche d'accompagnement qui serait propice au développement d'un pouvoir d'agir des enseignants.

## SUMMARY

With major changes in higher education, and in a period of uncertainty, how can teachers' commitment and power to act be supported in a transformation process of practices that is so destabilizing? We consider this process as an experiential and shared construction that needs to be secured. This securing – that is indispensable to overcome routines for the co-construction of new standards and rules of action – would be built through a projective and reflexive process. Thus, support for the transformation of pedagogical practices should be considered as being set in dynamics of transition that are based on processes rather than on goals. Developing enabling environments in higher education institutions would contribute to such a support process that is conducive to teachers' empowerment.

## MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Engagement professionnel, agentivité collective, développement d’un pouvoir d’agir, accompagnement à la transformation des pratiques pédagogiques, environnements capacitants

**KEY WORDS (MAXIMUM 5)**

Professional commitment, collective agency, empowerment, support for the transformation of pedagogical practices, enabling environments

## **1. Introduction**

L’enseignement supérieur (ES) connaît, depuis plusieurs décennies, des évolutions majeures dans les publics étudiants qu’il accueille et dans les enjeux de la formation attendus par la société (Romainville, 2006). Parce que la présence des technologies facilite l’accès aux savoirs et que le développement de compétences devient important, le paradigme d’enseignement « traditionnel » inscrit dans une approche magistro-centrée se trouve questionné. Dans un tel contexte, les valeurs, l’identité et les pratiques des enseignants seraient bouleversées. En outre, confrontées à des exigences d’excellence et de compétitivité (Musselin, 2017), les institutions d’enseignement supérieur doivent démontrer leur capacité à conduire des projets de transformation pédagogique d’ampleur, qui dépassent le cadre des initiatives individuelles émanant du terrain. Face à de telles évolutions, et dans une période d’incertitude générée par la pandémie, comment soutenir l’engagement des enseignants et leur pouvoir d’agir dans un processus de transformation des pratiques fortement déstabilisant ?

## **2. Engagement et agentivité**

Selon le modèle de Meyer et Allen (1991), l’engagement organisationnel est fondé sur trois composantes en interaction :

- L’engagement continu qui repose sur le calcul des coûts liés aux investissements réalisés pour l’organisation ;
- L’engagement affectif qui relève du désir de partager les objectifs et les valeurs de l’organisation ;
- L’engagement normatif qui renvoie au sentiment de devoir adhérer aux normes de l’organisation (Paillé, 2005, p. 713).

De Ketele (2013) propose de croiser ces dimensions avec les travaux de Viau qui distinguent les déterminants de la motivation de l’ordre des perceptions (ou des représentations) et les indicateurs de la motivation (que constituent les comportements d’engagement ou les actes).

Ainsi, tandis que la motivation relèverait du potentiel, l'engagement serait de l'ordre du comportement. Les trois dimensions qui composent l'engagement ne peuvent donc se limiter à des représentations ou des déclarations mais doivent se manifester dans des comportements. Plus ces interactions sont importantes, plus elles donnent du sens à la vie professionnelle et contribuent ainsi à la construction de l'identité professionnelle et progressivement à l'identité personnelle (ibid., p. 11).

Nous relierons cette notion d'engagement à l'exercice de l'agentivité de la personne. Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1986), les sujets ne sont pas des organismes passifs déterminés par leurs environnements mais « des agents auto-organiseurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, constamment en train de négocier leurs actions, leurs affects et leurs projets avec les différentes facettes de leurs environnements » (Carré, 2004, p. 18). À travers les interprétations personnelles que font les individus, l'expérience « brute » de l'environnement est transformée pour produire un comportement donné. Ce comportement est donc une réponse apportée par le sujet à la suite d'un traitement actif des données de l'environnement. L'action sur l'environnement produit en retour des effets sur son comportement, à travers un processus de causalité circulaire. En agissant, l'agent anticipe les conséquences de son action et ces représentations anticipatrices co-déterminent son action. L'anticipation peut donc être considérée comme une médiation cognitive entre le comportement personnel et l'environnement (ibid.).

Dans cette perspective agitive, la construction des pratiques enseignantes pourrait relever d'un processus de co-transformation qui s'opère dans l'interaction du sujet, du social et de l'environnement. En référence au principe du « couplage structurel » de Maturana et Varela (1994), cette co-transformation s'opérerait à travers les perturbations permanentes qui interviennent dans ces interactions. Paradoxalement, ces perturbations permettent de maintenir une forme de permanence du système puisque celui-ci accepte ces perturbations à travers un processus d'adaptation, selon l'hypothèse de l'« autopoïèse » (Paquelin, 2009). En effet, un système autopoïétique est « un système dynamique qui se transforme à partir de sa propre organisation pour compenser les perturbations provoquées par ses interactions avec l'environnement » (Astier et al., 2003, p. 120). Pour ce qui concerne l'ES, nous supposons que l'évolution du public étudiant pourrait susciter des tensions avec une pratique d'enseignement magistrale, qui s'avèrerait moins adaptée à la diversité des stratégies d'apprentissage. Ces tensions susciteraient des perturbations qui conduiraient les enseignants à adapter leurs pratiques d'enseignement, c'est-à-dire à s'éloigner du modèle magistral pour

des approches plus centrées sur les apprentissages. Ces ajustements participeraient du maintien du système d’enseignement et viendraient en retour enrichir les pratiques enseignantes.

Linard (2001) propose de considérer l’agentivité comme un processus de transformation des activités auto-piloté par les sujets. Selon l’auteure, ce processus s’opère dans une articulation de dispositions individuelles et de données de l’environnement, à partir de tests de comparaison qui mesurent les écarts entre les effets attendus et les effets obtenus. L’action se construit donc en fonction de l’image anticipée de l’effet attendu. La dynamique d’engagement, composante de l’agentivité, s’inscrit alors dans « un cycle récursif, autopiloté par ses propres buts et autorégulé par la comparaison entre effets attendus et effets obtenus » (ibid., p. 218). L’intention du sujet y est considérée comme déterminante pour l’orientation et le contrôle de son action. L’engagement serait donc lié à la capacité de la personne à se projeter dans un autre état de pratiques que celui de son quotidien. Nous supposons ainsi que l’engagement des enseignants devrait être soutenu à travers un étayage qui permettrait à chacun et chacune de se projeter dans de nouvelles pratiques.

La transformation des pratiques pédagogiques repose sur le postulat d’une dynamique intentionnelle, une recherche d’un « autrement » qui suppose d’être légitimée par le collectif, tout autant que le collectif contribue à cette intention. Ainsi, l’engagement dans un tel processus ne peut résulter d’une simple démarche *top-down* mais relève explicitement d’un engagement des acteurs dans la co-construction d’un « projet-visée », projet qui tend vers la réalisation d’un objet commun, résultat d’une co-élaboration (Ardoino, 1987). Engeström (2006) aborde la question des modes de construction sociale au sein de l’organisation, par la notion d’intentionnalité collective. Les intentions ne seraient pas le résultat de représentations mentales construites ou intériorisées par les individus mais des constructions émergentes de l’interaction sociale entre des acteurs sociaux ou entre un acteur, ses objets et son environnement matériel (ibid., p. 140). L’agent ne serait donc plus à appréhender comme un individu singulier, il devrait être étudié dans ses modes de construction sociale et sa dépendance institutionnelle. L’agentivité requise devrait en réalité permettre de dépasser les contradictions qui émanent de ces systèmes d’activité, c’est pourquoi Engeström parle d’*interagentivité* (ibid., 169). Le développement d’une telle *interagentivité* supposerait une intention organisationnelle d’apprentissage expansif (Engeström et Sannino, 2013), qui favorise une distanciation et une remise en question de l’activité existante. La transformation des activités se réalise, dans cet apprentissage expansif, par une remise en question de

l'activité existante et une prise de recul, ainsi que par une abstraction théorique, qui peut déboucher sur une nouvelle forme d'activité (ibid., p. 8).

### **3. Une construction expérientielle et partagée**

L'acteur interprète les événements (diversité des besoins des étudiants, évolution des enjeux de formation, etc.) en fonction de ses préoccupations de l'instant et qui définissent son engagement dans la situation. Son référentiel, c'est-à-dire les éléments cognitifs relevant de son expérience passée, lui permettent d'interpréter l'événement en lien avec ses préoccupations et ses attentes, et ainsi d'agir dans un sentiment de confort, de sécurité. Toutefois, une situation, parce qu'elle n'est jamais totalement déterminée, comporte toujours un caractère problématique (Durand et al., 2006). L'acteur est donc engagé dans une interprétation active, dans l'action, qui consiste à une « actualisation des possibles ». Celle-ci ne relève pas d'un processus mécanique mais d'un processus dynamique et interprétatif, qui implique chez l'acteur une compétence à créer et à improviser (ibid.). Nous considérons ainsi que la construction des pratiques enseignantes relève d'une telle actualisation de possibles.

L'appropriation de l'innovation pourrait alors être appréhendée elle-même comme un processus d'actualisation des possibles, comme le suggère Paquelin (2009). Rappelant le caractère situé de l'action et l'indétermination de la situation, il considère que l'actualisation des potentialités passe par une mise en sens de la situation (ibid., p. 69). L'individu doit être capable de donner du sens à des éléments de l'environnement, de leur donner une valeur, c'est-à-dire qu'il doit être en mesure d'apprécier par anticipation les conséquences de son action au regard de son projet de départ. Pour qu'il y ait appropriation de l'innovation, cette construction qu'est la situation, doit être commune et collective, c'est-à-dire que le sens donné doit être partagé par les acteurs. La création de situation implique une recomposition des règles et des ressources qui organisent l'action. Il est donc nécessaire que le cadre habituel de l'action soit adapté pour permettre cette recomposition. Des espaces symboliques, lieux d'interactions, devraient ainsi être créés pour permettre une transformation des représentations, préalable à une transformation de l'action. Paquelin fait alors l'hypothèse que l'innovation s'inscrit « dans un processus de déterritorialisation/reterritorialisation de l'action, le territoire étant entendu comme l'expression d'une construction de valeurs et de règles d'action socialisées, le témoin d'une identité collective » (ibid., p. 74).

Pour que les routines soient remises en question, les acteurs à la fois en tant qu'individus et en tant que collectif, doivent être en mesure de percevoir des possibilités et les accepter comme

levier possible d’un changement de pratiques. La possibilité ne peut être construite que si l’acteur est capable de construire du sens à partir d’une projection dans la situation, condition au développement de son pouvoir d’agir. L’émergence de possibilités constitue un préalable à la construction de situations spécifiques. Cette construction – inscrite dans une temporalité longue, faite d’échecs et de réussites – se traduit par de multiples transformations de potentialités en possibilités via un processus d’actualisation par les acteurs. Paquelin définit alors l’innovation comme « un processus de trans-formation du social situé dans le temps et l’espace » (ibid.). Le préfixe « trans » situe le processus dans une double dimension individuelle et collective. La formation renvoie à la construction d’une forme nouvelle qui se réalise en fonction du contexte dans lequel le sujet se trouve engagé. Mais l’interaction sujet/contexte peut modifier le contexte, de même que des événements peuvent détourner les sujets de leur projet de départ et les conduire alors à donner d’autres significations au contexte. La recomposition des règles et des normes d’action, à l’œuvre dans la transformation des pratiques pédagogiques, s’opère donc dans une double dimension individuelle et collective de laquelle émerge une nouvelle « forme » d’action.

#### **4. Un pouvoir d’agir accompagné et régulé**

L’actualisation des possibles nécessiterait le développement d’une posture réflexive chez les enseignants, pour leur permettre d’accepter le changement et de pouvoir ainsi s’en emparer. Au regard de la complexité du processus qui engage l’individu jusque dans son identité, dans quelle mesure un accompagnement est-il nécessaire pour permettre au processus de se réaliser ? De quelle nature serait cet accompagnement à la transformation des pratiques pédagogiques ?

En référence à Julien (2007) agir revient à exploiter « le potentiel de la situation » pour que le processus de changement puisse suivre son cours. L’enjeu institutionnel est de réunir les conditions favorables pour que chaque acteur puisse faire son propre cheminement, les accompagnateurs agissant pour montrer la voie en fonction de ce que l’autre a la capacité de faire, de son pouvoir d’agir contextualisé. Cela suppose d’accepter que le but n’est pas de suivre un modèle mais davantage de saisir les occasions. Il ne s’agit pas de projeter une forme idéale sur une situation donnée mais d’être capable de « détecter le potentiel de la situation, tel qu’il est et non pas tel qu’il devrait être à la faveur de mon imaginaire, de mon idéologie, de mes croyances ou de mes désirs » (Ibid., p. 218). Agir supposerait d’avoir la capacité de repérer le potentiel contenu dans la situation et de savoir exploiter ce potentiel. L’action

s'inscrit donc dans le couple conditions/conséquences et non moyens/fins. L'idée est de penser la stratégie en termes de transitions et non de simples actions. Pour que le processus puisse suivre son cours, il faut créer des conditions favorables au développement de l'agir personnel, de l'agir collectif et de « l'agir organisationnel » (Maggi, cité par Clot, 2005, p. 198), notion fondée sur « l'idée que l'organisation elle-même peut être douée d'apprentissage (elle peut se professionnaliser) en mémorisant des démarches mises en œuvre qui s'avèrent utiles » (Wittorski, 2008, p. 21).

Ainsi, l'accompagnement des enseignants à la transformation des pratiques pédagogiques implique de s'éloigner d'une finalité à viser (telle que la mise en œuvre de certaines méthodes pédagogiques) pour se centrer sur le cheminement lui-même (le développement d'une posture réflexive). Dans cette perspective, il s'agit d'aider les enseignants à construire le sens de la situation pour leur permettre de cheminer par eux-mêmes. L'objectif est de donner du sens à l'expérience par le développement d'une pratique réflexive à la fois individuelle et collective. Pour ce faire, une posture en retrait de l'accompagnateur et l'instauration d'un climat de confiance seraient indispensables pour permettre ce cheminement autonome. L'accompagnateur (conseiller pédagogique) et l'accompagné (enseignant) agiraient conjointement au dévoilement du sens (Le Bouëdec, 2001, p. 145) de ce qui est vécu et recherché. Paul se réfère à Donnay pour préciser que la réflexivité ne peut se développer qu'à travers une double distanciation de mise à distance de la situation et de soi-même (2009, p. 24). Cette double distanciation implique de l'intersubjectivité qui est introduite notamment par le dialogue. Amener le sujet à agir sur le monde environnant suppose en effet qu'il s'interroge sur les contextes ou les situations qui posent question, afin de construire le problème. Il ne s'agit donc pas d'apporter des solutions mais de « savoir se poser les questions » (Ibid.). La démarche d'accompagnement ne consiste donc pas à une découverte de la réalité mais bien à sa construction, au travers d'un processus d'intersubjectivation.

## **5. Une sécurisation nécessaire au développement d'un pouvoir d'agir**

Le développement de l'agir professionnel<sup>1</sup> serait au cœur d'une transformation des pratiques enseignantes. Or, selon Mohib (2011), s'engager dans l'agir professionnel suppose d'accepter

---

<sup>1</sup> L'auteure distingue « l'engagement » qu'elle qualifie d' « acte de décision », de « l'agir professionnel » qu'elle considère comme un « "faire ordonné" qui renvoie à un ensemble d'actions potentielles conduites à la fois en

la part d’incertitude qui caractérise toute pratique professionnelle. Un tel engagement demanderait donc à être sécurisé. Ainsi, il ne suffit pas « de savoir comment agir, ni même de vouloir agir, il faut également pouvoir agir » (Ibid., p. 59). Cet engagement dans l’agir professionnel serait favorisé par trois facteurs : la confiance et la mise en confiance en soi, l’expérience et le besoin de reconnaissance ou la quête de légitimité.

Mohib définit la confiance comme « un sentiment d’assurance quant à sa capacité à faire face aux différentes circonstances de la vie » (Ibid.). En référence au « sentiment d’auto-efficacité » de Bandura, l’auteure explique que pour entreprendre une action, il faut d’abord croire à sa capacité de pouvoir l’accomplir. Ce jugement n’est pas absolu mais toujours lié à une activité particulière. Mohib distingue la « confiance en soi » qui est de l’ordre de l’aptitude personnelle, de « la mise en confiance en soi » qui est externe au sujet. L’expérience participerait de cette sécurisation car pouvoir recourir à des acquis antérieurs aiderait les individus à affronter des situations difficiles sans avoir à se soucier d’éventuels risques. La réflexivité sur ces expériences participerait non seulement à l’acquisition de nouveaux « savoirs faire » et « comment faire » mais aussi au développement du « pouvoir d’agir », à travers l’autonomie développée chez les individus.

Enfin, la quête de légitimité serait un élément déterminant de l’engagement pour agir dans l’incertitude. La compétence s’inscrit dans l’action située et efficace, cette reconnaissance d’efficacité étant d’ordre social ou collective, puisque l’on est reconnu compétent par les autres. Il s’agit donc d’un « savoir agir reconnu » (Mohib & Sonntag, 2004, p. 4). Cette reconnaissance ne serait pas à considérer seulement du point de vue du résultat de l’action ou de son efficacité, mais de la légitimité des moyens mis en œuvre et du déroulement suivi pour atteindre ce résultat. Cette légitimité serait construite de manière formelle et informelle par le groupe, dans une communauté de pratiques. Confronté à une prise de risque inhérente à l’incertitude de l’agir, il s’agit pour l’individu de se sentir autorisé à agir par un groupe de référence plutôt que par une figure qui ferait autorité (Ibid., p. 5).

Le développement du pouvoir d’agir des enseignants supposerait donc de développer la confiance et la mise en confiance en soi, la réflexivité sur ses expériences antérieures, et la légitimité requise pour s’autoriser à participer à la construction de normes collectives. Cela supposerait de l’institution d’ES qu’elle autorise une telle reconfiguration et qu’elle soutienne

---

fonction des intentions ou des valeurs du praticien, des exigences de la pratique et des contraintes relevant du contexte » (Ibid.).



le développement de ces collectifs. L'inscription de l'institution dans une démarche apprenante favoriserait le développement d'un pouvoir d'agir collectif, en particulier lorsqu'il donne lieu à un apprentissage en double boucle (Argyris et Schön, 1974) qui implique la remise en cause de règles ou de normes collectives.

## **6. Conclusion**

L'agentivité, comme expression du pouvoir d'agir, implique que les actions posées soient contrôlées par l'individu et qu'elles mènent à la réalisation des buts fixés. Ces buts sont à la fois des résultats à atteindre et des sources de motivation ou de régulation des comportements. Dans un contexte pandémique où les repères du quotidien perdent de leur opérationnalité, où la pratique d'une projection contrôlée devient impossible pour cause d'incertitude, cette agentivité individuelle, collective et institutionnelle, est fortement convoquée pour exercer un pouvoir d'adaptation rapide aux conséquences incertaines.

L'agentivité implique également que l'individu ait une liberté de choix, c'est-à-dire qu'il soit face à plusieurs possibilités d'action (Morin et al., 2019). Ces choix peuvent se réduire en situation d'urgence surtout si l'organisation et les acteurs ne sont pas suffisamment préparés. Dans un contexte dit de « normalité » et plus encore lorsqu'il devient pandémique, l'enjeu est d'augmenter les capacités des individus (Sen 2000), ce qui suppose d'intervenir non seulement sur leurs capacités mais aussi sur les conditions environnementales d'exercice de l'activité (organisationnelles, pédagogiques, technologiques).

L'accompagnement à une transformation des pratiques pédagogiques, qui plus est en contexte pandémique, devrait donc être appréhendé dans une perspective écosystémique de développement d'environnements capacitants propices au développement d'un pouvoir d'agir des enseignants. Il s'agit alors, dans une responsabilité partagée, de considérer les opportunités et les contraintes de l'environnement socio-professionnel qui influencent ce pouvoir d'agir (Fernagu Oudet, 2012, p. 204). Il conviendrait ainsi, dans les institutions d'ES, de mettre en place les conditions favorables pour permettre aux enseignants de s'emparer des ressources internes et externes à leur disposition et de les transformer en réalisations effectives, et de faire évoluer ces ressources en fonction des visées stratégiques de l'organisation. Le développement d'un tel environnement suppose une culture organisationnelle fondée sur des principes de responsabilité, d'ouverture et de confiance.

## **Références bibliographiques**

- Ardoino, J. (1987). Finalement, il n’est, jamais, de pédagogie sans projet. *Éducation Permanente*, 87. [https://www.ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/il\\_n\\_est\\_jamais\\_de\\_pedagogie\\_sans\\_projet-Ardoino-2.pdf](https://www.ressources-cemea-pdll.org/IMG/pdf/il_n_est_jamais_de_pedagogie_sans_projet-Ardoino-2.pdf)
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l’action : Quelques outils. *Recherche & formation*, 42(1), 119- 125. doi: 10.3406/refor.2003.1833
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors-série*(5), 9- 50.
- Clot, Y. (2005). 8. Le développement du collectif : Entre l’individu et l’organisation du travail. In P. Lorino & R. Teulier (dirs.), *Entre connaissance et organisation : L’activité collective* (p. 187- 199). La Découverte. doi: 10.3917/dec.lorin.2005.01.0187
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d’activité : Une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (dirs.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses*. Presses Universitaires de France. doi: 10.3917/puf.barbi.2006.01.0061
- Engeström, Y. (2006). L’interagentivité orientée-objet : Vers une compréhension de l’intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand (dirs.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses* (p. 135- 173). Presses Universitaires de France. doi: 10.3917/puf.barbi.2006.01.0135
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l’agentivité transformatrice : Perspective théorique de l’activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4- 19. doi: 10.51657/ric.v1i1.41017
- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement «capacitant» dans les organisations. In É. Bourgeois & M. Durand (dirs.), *Apprendre au travail* (p. 201- 213). Presses Universitaires de France. doi: 10.3917/puf.bourg.2012.01.0201
- Jullien, F. (2007). Chapitre III. Repérer les impensées de notre pensée pour penser l’accompagnement. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (dirs.), *Penser l’accompagnement adulte* (p. 209- 226). Presses Universitaires de France. doi: 10.3917/puf.claud.2007.01.0209
- Ketele, J.-M. de. (2013). Introduction—L’engagement professionnel : Tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro (Éd.), *L’engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., & Pasquier, L. (2001). *L’accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible ?* Défi-Formation, L’Harmattan.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : L’activité humaine, cadre organisateur de l’interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives*, 8(3), 211- 238. doi: 10.3406/stice.2001.1485
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L’arbre de la connaissance*. Ed. Addison-Wesley France.
- Meyer, J.P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s’engager dans l’agir professionnel. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 114, 55- 71. doi: 10.4000/formationemploi.3378

- Mohib, N., & Sonntag, M. (2004, avril). *La légitimité au cœur de l'action et de la compétence*. 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03114467/document>
- Morin, É., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : Apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51. doi: 10.4000/edso.5821
- Musselin, C. (2017). *La grande course des universités*. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Paillé, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de psychologie*, 6(6), 705-711. doi: 10.3917/bupsy.480.0705
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : Du prescrit aux usages*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11. doi: 10.3917/savo.020.0011
- Romainville, M. (2006). Introduction. In N. Rege Colet, & M. Romainville (dirs.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.colet.2006.01.0007.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Éd. du Seuil.
- Witterski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9- 36.