

Un dispositif pour favoriser l'engagement des étudiants dans la rédaction de leur rapport de stage

Camille Fauth

Faculté des Lettres, Université de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

cfauth@unistra.fr

Pascal Darbon

Faculté des Sciences de la Vie, Université de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

pascal.darbon@unistra.fr

Basile Sauvage

UFR de Mathématique et d'Informatique, Université de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

sauvage@unistra.fr

Paul Bois

Ecole Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg, F-67000 Strasbourg

p.bois@unistra.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

La communication rapporte la mise en place d'un dispositif qui a pour objectif de soutenir l'engagement des étudiants de master *Métiers de l'édition* dans l'écriture d'un rapport de stage. L'engagement sera étudié à travers le prisme de l'utilité, du sentiment de compétence et des attentes des étudiants (en terme de réussite). Le dispositif repose sur l'ajout i) d'un atelier sur l'identification et la formulation des compétences et ii) d'un rendu fractionné du rapport au dispositif existant (grille d'évaluation critériée et guide de rédaction). Les résultats suggèrent que l'atelier aide les étudiants à mieux appréhender les objectifs du rapport de stage et soutient leur engagement au travers d'une augmentation de la valeur attribuée à la tâche. Le feedback régulier via le rendu fractionné et l'atelier semblent renforcer le sentiment d'efficacité personnelle en améliorant la compréhension des objectifs du rapport de stage et de l'écriture réflexive. Le dispositif est également une ressource pour la suite de la carrière puisque les étudiants s'approprient des outils qui devraient favoriser leur insertion professionnelle.

SUMMARY

This study reports on the implementation of a pedagogical design that aims to support the commitment of students of the Publishing MA in the writing of their internship report. The commitment will be studied via the prism of utility value, competence-related beliefs and students' expectations (in terms of success). To the existing criterion-based evaluation grid and writing guide, a workshop on identification and formulation of competences and partial submissions of the report have been added. Results suggest that the workshop helps students to

understand better the objectives of the internship report and supports their commitment through an increase in the task value. Regular feedback via partial submissions and the workshop appear to enhance self-efficacy by improving understanding of the objectives of the internship report and reflexivity.

MOTS-CLES

Rapport de stage, réflexivité, feedback, motivation, engagement

KEY WORDS

Internship report, reflexivity, feedback, motivation, commitment

1. Analyse du contexte

Le master professionnalisant Métiers de l’édition de l’Université de Strasbourg prévoit deux stages, un par année de cursus. Ils donnent lieu à un rapport de stage (RS) qui est évalué, sur la forme et le fond, en double évaluation par l’équipe pédagogique. Dès la rentrée, une description des objectifs du rapport, un guide de rédaction, et la grille critériée servant à l’évaluation sont communiqués. Néanmoins, jusqu’en 2020, l’équipe n’accompagnait pas les étudiants dans la rédaction du rapport. Au plus, quand la qualité linguistique (indispensable pour les métiers de l’édition) n’était pas satisfaisante, l’étudiant devait retravailler son texte. Depuis quelques années, l’équipe pédagogique observe que le nombre de rapports à retravailler va croissant et que les insuffisances concernent également le contenu, à savoir l’apport d’éléments réflexifs sur leur expérience de stagiaire, au regard de leur cursus et de leur projet professionnel. Les enseignants, décelant un faible engagement dans la tâche de rédaction, ont décidé de mettre en place un dispositif d’accompagnement constitué d’un atelier et de feedbacks réguliers. Il vise une meilleure compréhension des objectifs du rapport, à renforcer le sentiment de compétence des étudiants et la valeur attribuée à cette pratique réflexive. La présente communication rapporte la mise en place de ce dispositif ainsi que son évaluation.

2. Littérature

2.1. Réflexivité dans le rapport de stage

Le RS est un écrit long spécifique avec ses propres caractéristiques. S’il est différent des écrits que l’étudiant produira dans sa carrière professionnelle, l’exercice est toutefois pertinent puisqu’il permet d’explicitier et d’analyser des situations et des pratiques professionnelles (Barré-De Miniac, 2011). L’écriture est utilisée comme outil médiateur dans la construction des savoirs (Vygotski, 1997) en les articulant avec la pratique, puisque « *l’activité d’écriture de*

l'expérience vécue en stage constitue le lieu privilégié d'une analyse distanciée et réflexive permettant de transformer la pratique en occasion effective de développement ou d'apprentissage » (Merhan, 2011, p 39). Ainsi, l'écriture d'un RS engage les étudiants dans une démarche réflexive par laquelle ils structurent leur pensée. C'est l'occasion pour eux de faire le bilan personnel et professionnel de leur expérience puisque « *l'écriture réflexive exige un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et conduites, puis permet* » de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement, de se compléter » » (Deum, 2004 p6 ; Lafortune, 2011). Au-delà des effets de l'exercice, on souhaiterait voir l'étudiant transférer la démarche réflexive elle-même dans la suite de son parcours professionnel puisqu'elle se veut à la fois transformative et formative (Gélinas-Proulx et al., 2012).

2.2. Engagement, feedback et motivation

D'après Bedard (2012) l'engagement est la capacité pour l'étudiant d'investir du temps et des efforts sur la durée de la formation, qui nécessite de l'énergie, une gestion du temps et de l'autonomie. Par ailleurs, au travers de dispositifs adaptés optimisant l'utilisation du temps en classe, les enseignants peuvent favoriser l'engagement des étudiants en soutenant leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Schmitz et al. 2010, Racine 2016) *i.e.* la croyance du sujet envers ses propres capacités (Bandura, 1997). Un levier pour soutenir le SEP est selon Bandura (1997) le feedback, ce que confirme Bosc-Miné (2014), pour qui les feedbacks focalisés sur les processus sont les plus efficaces pour soutenir l'apprentissage en profondeur, car ils fournissent à l'étudiant des clés de compréhension quant à la structuration des apprentissages et au caractère transférable des capacités acquises.

Outre le SEP discuté ci-dessus, la valeur attribuée à la tâche constitue le socle de la motivation dans la représentation synthétique de Rege Colet et Lanares (2013). La valeur attribuée à la tâche repose sur quatre dimensions (Wigfield & Eccles, 2000), dont l'utilité perçue et le coût. L'utilité perçue désigne les bénéfices attendus, au plan académique comme au plan professionnel par la réalisation d'une tâche. Tandis que le coût évoque une forme de rentabilité des efforts fournis au regard des attentes de réussite soit la quantité d'efforts requis pour réussir la tâche, le temps investi qui pourrait l'être à faire une autre tâche plus valorisée, ou la peur de l'échec (Neuville, 2006). Ainsi pour soutenir la motivation, il convient de construire des activités qui agissent sur les deux facteurs présentés par Rege Colet et Lanarès (2013) et ainsi consolider l'engagement cognitif (Tremblay-Wragg et al., 2018 ; Pirot & De Ketele, 2000), une des composantes de l'engagement (Nystrand & Gamoran, 1991).

3. Dispositif

Auparavant, les étudiants devaient s’appuyer de manière autonome sur trois documents : la description des objectifs du rapport, le guide de rédaction et la grille critériée servant à l’évaluation. Le nouveau dispositif conserve ces documents et introduit deux nouveaux éléments : des rendus fractionnés du rapport avec des évaluations intermédiaires et un atelier focalisé sur l’identification et la formulation des compétences exercées au cours du stage. Ce dispositif entend ainsi expliciter aux étudiants le sens de l’exercice du RS et les entraîner à l’écriture réflexive de façon à soutenir leur engagement dans cette tâche.

3.1. Rendus fractionnés

Quatre sous-parties ont été identifiées, elles sont rendues à différents moments et constituent le document final (fig 1). Chaque partie fait l’objet d’une évaluation par deux correcteurs à l’aide de la grille critériée et de commentaires détaillés du fond et de la forme.

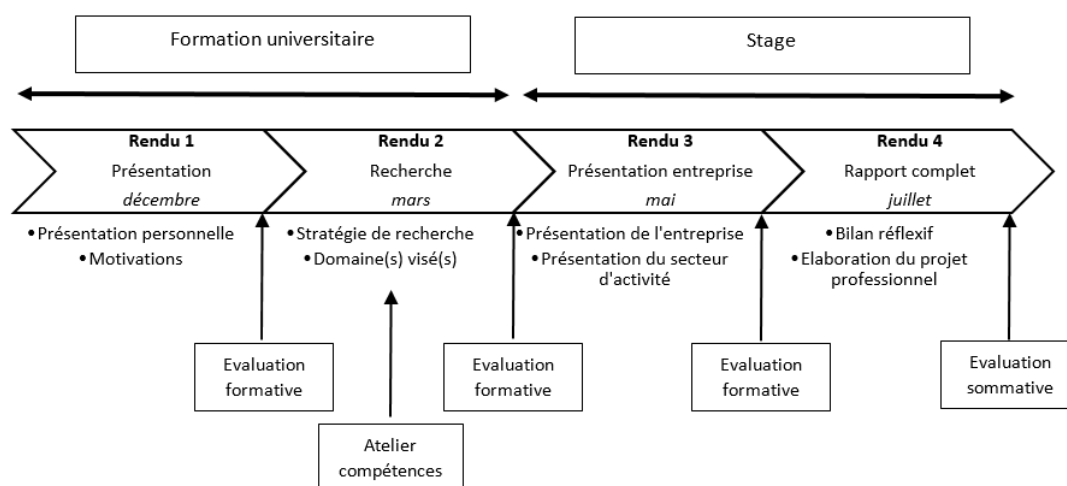


Figure 1 Chronologie des rendus fractionnés du rapport de stage

3.2. Atelier sur l’identification et de la formulation des compétences

Cet atelier a lieu après le premier rendu et son évaluation. En introduction, les objectifs du RS sont rappelés, la grille critériée d’évaluation est détaillée à nouveau et le rôle des correcteurs est précisé. Ensuite des repères théoriques sur les notions de compétence (Tardif, 2006) et de réflexivité (Schön, 1994 ; Lafortune, 2011) sont présentés. Enfin, deux exercices d’application sont proposés aux étudiants : 1/ identifier et contextualiser les compétences qu’ils ont pour réaliser une action précise non liée aux métiers de l’édition ; 2/ décortiquer à l’aide d’une fiche-guide une de leurs expériences afin de prendre conscience des connaissances, savoir-faire, aptitudes, comportements mobilisés.

4. Question de recherche

Comment un dispositif qui accompagne les étudiants dans l'écriture de leur RS soutient l'engagement des étudiants dans cette tâche ? L'engagement sera étudié à travers le prisme de l'utilité, du sentiment de compétence et des attentes des étudiants (en terme de réussite).

5. Hypothèses

Nous formulons les hypothèses suivantes : H1/ l'atelier qui rappelle les objectifs du RS permet une meilleure compréhension de ceux-ci ce qui soutient la valeur accordée à la tâche. H2/ Le feedback régulier soutient le SEP des étudiants ce qui se traduit par une confiance accrue en leur réussite et compétence. H3/ Le dispositif soutient l'engagement des étudiants dans leur tâche de rédaction car ils se sentent accompagnés dans l'exercice. H4/ La qualité des rapports se trouve améliorée, tant sur la forme (qualité rédactionnelle) que sur le fond (éléments réflexifs), à la suite de ce nouveau dispositif.

6. Méthodologie

17 étudiants ont rempli le même questionnaire à deux reprises :

- T1 : après avoir rendu la première partie du RS et avant le feedback et l'atelier sur les compétences
- T2 : après avoir rendu la deuxième partie (2/4) du RS.

Le questionnaire interroge les étudiants sur :

- leur compréhension des objectifs ;
- l'utilité du rapport de stage ;
- leur sentiment de compétence ;
- et leurs attentes de réussite.

Pour le premier item, il s'agit de deux questions ouvertes : « *Qui va lire votre RS ?* » et « *Qu'est-ce que le lecteur va chercher dans votre RS ?* ». Les autres catégories sont interrogées à l'aide d'une échelle de Likert de 1 (valeur la plus faible) à 5 (voir fig. 2) et d'une partie justification libre.

7. Résultats

7.1. Compréhension des objectifs

Au T1, aucun étudiant n’a compris le principe de la double correction (question 1) : dix disent ne pas savoir qui corrigera leur rapport et 5 indiquent « *un correcteur* ». Au T2, le rappel de la procédure de correction en atelier fut bénéfique puisque seize étudiants mentionnent la double correction.

En ce qui concerne le contenu, en T1 la plupart des réponses sont vagues, ce qui se traduit par l’utilisation de modalisateurs de type « *j’imagine* » ou « *je suppose* », et insistent sur la qualité de la langue. Cinq commentaires indiquent que le RS cherche à vérifier des éléments académiques ou le comportement du stagiaire, et seulement quatre réponses mentionnent le terme « *compétences* ». Au T2, il ne reste plus que deux réponses vagues, les autres contiennent au moins un des mots clé « *bilan* », « *compétences* » ou « *projet professionnel* ».

Ces résultats montrent l’importance de revenir activement sur les consignes une fois le processus de rédaction enclenché. Il est utile d’accompagner les étudiants au cours de la tâche quand bien même les consignes ont été données et restent à leur disposition.

7.2. Utilité académique et personnelle

Au T1, 4 est la note la plus haute attribuée à l’utilité académique et ne l’est que par 45% des étudiants. Six réponses portent exclusivement sur des éléments de validation (du diplôme, de l’investissement du stagiaire). Les étudiants retiennent l’utilité de l’entraînement rédactionnel (5 réponses) et l’utilité réflexive (6 réponses). Enfin trois étudiants (score 2) déplorent le temps qu’ils vont passer à rédiger le rapport alors qu’ils ont d’autres préoccupations.

Au T2, non seulement deux étudiants portent leur note à 5 mais 82% attribuent 4 ou plus à cet item. Dans les commentaires, les éléments de validation ont disparu. La majorité des réponses soulignent l’importance du bilan de compétences et la prise de recul pour faire évoluer son projet professionnel. Les notes les plus basses sont attribuées par des étudiants qui considèrent l’exercice chronophage et limitent l’utilité à l’entraînement rédactionnel.

L’utilité personnelle est beaucoup plus distribuée au T1 (fig. 2). 52% des étudiants attribuent une note maximum de 3 parce qu’ils ne voient pas l’intérêt du document pour leur carrière professionnelle puisque leurs futurs employeurs ne le consulteront pas « *De plus, le rapport de stage n’est pas valorisable dans le monde professionnel car personne ne demande à le lire.* ». Au contraire, ceux qui le jugent plutôt utile pensent qu’il leur permettra de préciser leur projet

professionnel et de témoigner des compétences développées et des activités réalisées. Enfin l'entraînement rédactionnel est à nouveau mentionné en lien cette fois avec les futures activités éditoriales.

Au T2, 70% des étudiants attribuent une note au moins de 4 à l'utilité personnelle du rapport. L'augmentation est principalement due à une prise de conscience de la valeur réflexive de celui-ci comme le montre cette réponse représentative : « *Il permet de synthétiser tous les apports, que ce soit en termes de compétences ou de connaissances, acquises durant le stage, de mettre en lumière d'éventuelles lacunes ou faiblesses sur lesquelles travailler par la suite et de faire un point clair sur nos projets professionnels respectifs* ».

7.3. Sentiment de compétence

Au T1, la majorité des étudiants se sentent compétents (70% des notes ≥ 4) parce qu'ils ont déjà eu l'occasion de rédiger un RS ou qu'ils aiment écrire. Deux réponses mentionnent l'accompagnement pédagogique « *le fait d'avoir des étapes intermédiaires avec des retours permettra sans doute de mieux saisir les enjeux et les attentes de ce travail et de corriger le cas échéant ce qui doit l'être donc c'est plutôt rassurant* ». Les deux notes les plus faibles sont données par des étudiants qui n'ont jamais rédigé de RS.

Au T2, le sentiment de compétence décroît (53% des notes ≥ 4) ce qui se traduit également dans six commentaires où un nouvel élément apparaît : la prudence, comme dans cet exemple « *J'imagine que oui, mais je préfère ne pas m'avancer sur ce point* ». Deux réponses mentionnent le dispositif. Enfin, les éléments déjà présents au T1 tel que le fait qu'ils aient déjà rédigé des rapports de stage ou qu'ils aiment écrire sont toujours mentionnés.

Ces résultats, surprenants de prime abord, font émerger un paradoxe : se sentant pourtant mieux accompagnés (voir infra), les étudiants ne se sentent pourtant moins compétents.

7.4. Accompagnement

Au T1, la majorité des étudiants se sentent guidés (70% des notes ≥ 4) grâce aux rendus intermédiaires (9 réponses) et aux documents mis à leur disposition : « *J'ai une bonne idée de ce qu'il devra contenir, et je trouve très pertinents les différents rendus (et donc les différentes corrections) qui jalonnent l'année. J'aimerais pouvoir lire des rapports de stages des promotions précédentes pour en voir la forme.* ». Deux réponses mentionnent la disponibilité de l'équipe pédagogique comme ressource. Reste que trois étudiants souhaiteraient être mieux guidés sans toutefois préciser comment.

Au T2, les scores augmentent sensiblement (95% des notes ≥ 4). Dans les commentaires, les étudiants sont nombreux à pointer les bénéfices de l’atelier en plus des autres ressources pédagogiques. Seul un étudiant (score 3) souhaiterait avoir plus de séances de cours sur la méthodologie du RS.

Ces résultats renforcent l’importance de proposer des séances de cours autour de la rédaction du RS et de ne pas se cantonner à des documents mis à leur disposition.

7.5. Réussite

Au T1, les étudiants attribuent principalement (70%) une note maximum de 3 en ce qui concerne leur perspective de réussite. Les commentaires justifient cela parce qu’ils préfèrent rester prudents comme l’indique l’utilisation par l’un d’entre eux de l’adage « *je ne souhaite pas mettre la charrue avant les bœufs* ». D’autres se disent prudents parce qu’ils n’ont pas encore trouvé de stage ou parce qu’ils pensent que le lieu de stage peut favoriser leur réussite à cette UE.

Au T2, les scores s’améliorent, ils ne sont plus que 41% à attribuer une note 3 maximum à leur perspective de réussite. Ils continuent néanmoins de se montrer prudents en indiquant par exemple dans les commentaires « *Je suis relativement optimiste mais je ne peux rien prédire* ». Trois réponses mentionnent également l’apport du dispositif pédagogique « *j’ai une idée plus précise des attendus du rapport. L’exercice de la façon de parler de ses compétences était très enrichissant* ». Au sujet de leur note, au T1 et au T2, les scores et les justifications vont dans le même sens que ceux sur la perspective de réussite. Au T2, les justifications mentionnent également les apports du dispositif pédagogique.

Favoriser l'engagement des étudiants dans la rédaction de leur rapport de stage

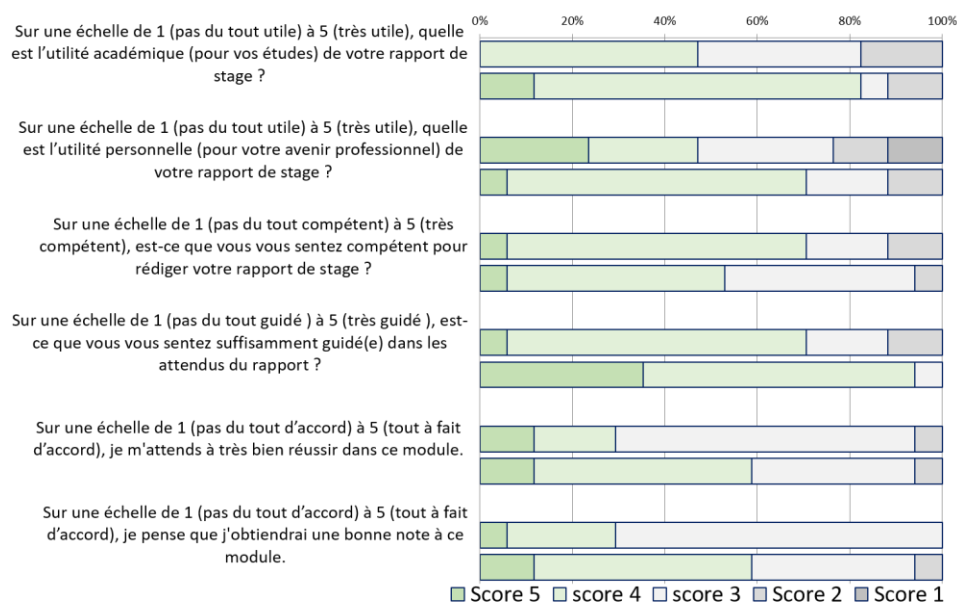


Figure 2 Comparaison des réponses au questionnaire avant (première ligne, T1) et après (deuxième ligne, T2) l'atelier sur l'identification et de la formulation des compétences

8. Discussion

Les résultats suggèrent que l'atelier sur les compétences aide les étudiants à comprendre les objectifs du RS. Il est possible que cela soit également renforcé par les autres éléments du dispositif tels que l'utilisation active de la grille critériée ou le feedback. La compréhension des objectifs soutient également la valeur attribuée à la tâche puisque les notes attribuées à l'utilité académique et personnelle augmentent au cours du temps (H1).

Il est difficile de démêler l'effet du feedback et celui de l'atelier sur le SEP (H2). En effet, le SEP (voir section 7c) diminue bien que les étudiants se sentent accompagnés (7d). On peut penser que l'hypothèse est infirmée. Mais, malgré une diminution du SEP, la confiance en leurs chances de réussite est en hausse (7e). En conséquence, nous pensons qu'une meilleure compréhension des objectifs (grâce à l'atelier) les a engagés à réévaluer à la baisse leur compétence a priori, tout en se sentant capables d'y arriver. Il est tentant de penser que c'est le feedback qui joue ce rôle de soutien, mais les observations ne permettent pas de le confirmer.

Il est trop tôt pour dire si le dispositif soutient l'implication des étudiants dans leur tâche de rédaction (H3). Néanmoins, la contradiction apparente concernant l'hypothèse précédente (« *on se sent moins compétents* » mais « *on va mieux y arriver* ») laisse présager que les étudiants ont l'intention de s'impliquer dans la rédaction.

Il est encore trop tôt pour se prononcer définitivement sur la qualité des rapports de stage (H4) puisque la version finale n'a pas encore été remise, des éléments complémentaires pourront être

apportés lors du colloque. En revanche, la qualité du second rendu incluant des éléments réflexifs (absent du premier) est encourageante. Les étudiants sont également nombreux à avoir sollicité une deuxième lecture après l’intégration des remarques des correcteurs ce qui va dans le sens d’un meilleur engagement dans l’exercice du RS. Notre dispositif d’enquête aura probablement lui-même un effet de renforcement, tant il est susceptible que les étudiants repèrent nos items comme des points essentiels et portent leur attention sur eux.

9. Conclusion et perspectives

Ce travail confirme que les étudiants ont besoin d’être accompagnés dans la rédaction de leur RS et que ce travail doit être amorcé précocement pour qu’ils puissent s’engager dans l’écriture et pour les rassurer sur leurs perspectives de réussite. Le dispositif permet aux étudiants de s’approprier la notion de compétence et son rôle opérationnel dans la construction du projet professionnel. Il entend leur être utile puisqu’il leur permet de s’approprier des outils de réflexivité et de s’engager activement dans leur insertion professionnelle comme l’indique cette remarque : « *L’exercice de la façon de parler de ses compétences était très enrichissant (c’est une chose qui nous servira toute notre vie, dans les lettres de motivations mais également à l’oral lors d’entretiens pour des postes)* ».

Dans ce dispositif, le maître de stage ne participe pas à l’évaluation du RS, alors que les étudiants sont demandeurs « (...) *c’est au tuteur professionnel d’évaluer le stagiaire et de voir les points à améliorer* ». A l’avenir, son point de vue pourrait donc être intégré à l’évaluation. L’étudiant aurait alors à le commenter pour poursuivre sa démarche réflexive. De plus comme l’indiquent Jorro et al. (2013) en partageant l’évaluation avec un acteur du secteur professionnel, l’enseignant-évaluateur s’assure de sa légitimité à reconnaître le « *professionnel émergent* » dans les écrits de l’étudiant.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barré-De Miniac, C. (2011). La professionnalisation par l’écriture : Vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation. In M. Morisse, L. Lafortune, & F. Cros (Éds.), *Se professionnaliser par l’écriture. Quels accompagnements ?* (Presses de l’Université du Québec, p. 17-36)
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. & Boutin, N. (2012). Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students’ Engagement and Persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 6(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1355>

- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 2(2), 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>
- Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. Communication présentée au 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Québec.
- Gélinas-Proulx, A., Ruest-Paquette, A.S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C. & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : Exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28(2)), Article 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.672>
- Jorro, A., Brocal, R. & Postiaux, N. (2013). Évaluer la professionnalité émergente en formation. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Éds.), *Evaluation et enseignement supérieur* (p. 73-84). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2013.01.0073>
- Lafortune, L. (2011). Des fonctions de l'écriture réflexive dans l'accompagnement d'un changement. In M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros (Éds.), *Se professionnaliser par l'écriture* (p. 205-232).
- Merhan, F. (2011). Alternance et réflexivité : Entre savoirs académiques et savoirs professionnels. In M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros (Éds.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements* (Presses de l'Université du Québec, p. 37-59).
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991) *Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement*. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. <https://www.jstor.org/stable/40171413>
- Neuville, S. (2006). Chapitre 7. La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ?. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 85-96). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0085>
- Pirot, L. & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367-394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Racine, C. (2016). *Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial du document* [Mémoire Master, Université de Sherbrook]. Savoir UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/9796>
- Rege Colet, N. & Lanarès, J. (2013). Comment soutenir la motivation des étudiants. In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Éds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques.*: Vol. Tome 1 : Enseigner au supérieur (p. 73-86). Peter Lang.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française De Pédagogie*, 172(3), 43-61.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par D. Gagnon & J. Heynemand). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Tremblay-Wragg, E., Raby C. & Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1288>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage. La dispute*.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.