

L'expérience étudiante au cœur de la révision d'un dispositif de formation : co-construction et prototypage

DELPHINE DUCARME

DELPHINE.DUCARME@UCLouvain.BE

Ecole polytechnique de Louvain, Rue Archimède 1, 1348 Louvain-la-Neuve Belgique

EMILIE MALCOURANT

NATHALIE KRUYTS

Louvain Learning Lab, UCLouvain

THOMAS DELIRE

LOUISE VERSCHUERE

ARTHUR DE NEYER

SOPHIE HENROTTE

LUCIE DAPHNIS

Étudiants Ecole polytechnique de Louvain et Faculté des bioingénieurs

THOMAS PARDOEN

MARTIN LEFEBVRE

JEAN-CHARLES DELVENNE

OCEANE DULUINS

DANA DAVAR

BENOIT RAUCENT

Ecole polytechnique de Louvain

TYPE DE SOUMISSION

Retour d'expérience

RESUME

Cet article explore le processus de bonification d'un dispositif de formation destiné à des étudiants-tuteurs, mené dans une logique de co-construction et soutenu par une démarche de design thinking. L'objectif était de répondre aux attentes, besoins et défis identifiés par des étudiants-tuteurs et les enseignants, tout en renforçant leurs postures aspects réflexifs et collaboratifs de la formation. Nous présentons le prototypage d'un nouveau scénario pédagogique, en mettant en lumière les points d'amélioration. Ce scénario, en phase de test durant l'année académique 2024-2025, a été guidé par la volonté de redonner de la cohérence et du sens aux activités de formation. Ce travail illustre également comment les étudiants, en tant que consultants et co-chercheurs, participent activement à l'amélioration de la qualité pédagogique.

SUMMARY

This article explores the process of improving a training program for student tutors, conducted within a co-construction framework and supported by a design thinking approach. The goal was

to address the expectations, needs, and challenges identified by the tutors themselves and teachers, while enhancing the reflective and collaborative aspects of the training. Here, we present the prototyping of a new pedagogical scenario, highlighting areas for improvement. This scenario being tested during the 2024-2025 academic year incorporates practices of flexibility and choice, with a particular focus on the coherence and purpose of activities. This work also illustrates how students, as consultants and co-researchers, actively contribute to improving pedagogical quality.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Co-construction, étudiants consultants, scénario pédagogique

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Co-construction, student consultants, pedagogical scenario

1. Contexte et problématique

À l'École Polytechnique de Louvain (EPL, UCLouvain), l'implication des étudiants-tuteurs dans l'accompagnement à l'apprentissage s'est imposée il y a 25 ans (Raucent et al., 2004). À cette époque, l'apprentissage par problèmes et par projets, en petits groupes de six étudiants, avait été adopté à travers tout le programme de la Faculté, nécessitant une organisation complexe. Un des défis était d'accompagner les apprentissages d'environ 430 étudiants de première année répartis en 70 groupes (Bouvy et al., 2010). Le rôle des tuteurs, eux-mêmes étudiants issus de troisième, quatrième ou cinquième année, consistait à accompagner quatre groupes de six étudiants de première et deuxième année dans leurs apprentissages disciplinaires (Bédart, 2006 ; Bouvy et al., 2013).

Pour accompagner cette réforme pédagogique importante, une formation spécifique au tutorat « Devenir tutrice, tuteur » (LEPL2351-52), a été mise en place en 2006 et intégrée au cursus des tuteurs (3 ECTS). Au fil des années, des constats ont mis en lumière la nécessité de revoir cette formation. Si des ajustements réguliers étaient réalisés dans un esprit de « laboratoire pédagogique », favorisant le changement et l'amélioration continue, certaines problématiques, comme le manque de cohérence entre les activités, se sont néanmoins accrues avec le temps. Certains nouveaux enseignants de la formation la percevaient comme parfois décousue, ce qui compliquait l'animation des activités. De leur côté, les tuteurs manifestaient un intérêt décroissant ou une difficulté de compréhension de la pertinence de certains modules de formation, se traduisant par un taux d'absence à la formation en augmentation. De plus, les situations utilisées dans la formation, conçues pour refléter les expériences des tuteurs et tutrices

de l'EPL avec leurs étudiants, ne tenaient plus compte des changements dans les contextes d'encadrement dans la faculté, en constante évolution. D'une part, les contextes se diversifiaient, laissant place à une grande variété de dispositifs à encadrer, allant des travaux et exercices dirigés individuels en auditoire, à des projets interdisciplinaires en groupe. D'autre part, la formation bénéficiait désormais de la participation des tuteurs et tutrices issus de la faculté des bioingénieurs, dont les contextes d'encadrement étaient encore différents, intégrant des approches telles que des ateliers pratiques sur le terrain ou des activités collaboratives en laboratoire. D'un côté, le cadre se complexifiait, mais de l'autre, il s'enrichissait, offrant à toujours plus de tuteurs la possibilité d'intégrer un tel dispositif.

Pour répondre à ces changements, une rencontre collaborative a été organisée à l'été 2024 avec des tuteurs ayant suivi la formation « Devenir tutrice, tuteur ». Elle a permis de solliciter leur avis en direct plutôt que via les évaluations des enseignements par les étudiants (EEE), souvent jugées insuffisamment efficaces pour fournir des retours constructifs en raison d'un taux de réponses trop faible. Pendant deux jours, cinq tuteurs ayant suivi la formation l'année précédente et les sept enseignants du cours se sont réunis, accompagnés par deux conseillères pédagogiques du Louvain Learning Lab, pour repenser et co-construire l'ensemble de la formation. L'objectif était clair : mieux répondre aux attentes, besoins et défis des tuteurs en améliorant la qualité du dispositif.

1.1. Démarche et méthodologie

Afin de repenser et améliorer le dispositif tout en remobilisant les tuteurs dans cette formation, il était crucial de d'abord recueillir et d'intégrer leurs perceptions, avis et motivations. Face aux constats d'insatisfaction des différents acteurs (étudiants, enseignants) et au manque de retours via les évaluations institutionnalisées, nous avons croisé et adapté à notre contexte deux approches issues des recherches récentes en design pédagogique dans l'enseignement supérieur : la co-construction de dispositifs pédagogiques avec les étudiants (Bovill, 2016) et l'approche du design thinking (Brown, 2008 ; McKilligan et al., 2017 ; Fila et al., 2018).

1.2. La co-construction avec les apprenants

Tout d'abord, la co-construction (Bovill, 2013, 2016) peut être définie comme un processus dans lequel les apprenants et les enseignants travaillent ensemble vers un objectif pédagogique commun. Dans certains cas, ce processus évolue vers une véritable logique de partenariat, au sein de laquelle les apprenants intègrent l'équipe pédagogique d'égal à égal pour concevoir le dispositif, voire certaines activités spécifiques (Bovill, Bulley & Morss, 2011). Cette approche

de co-construction est plébiscitée pour ses bénéfices pour les apprenants tels que l'engagement, la motivation, l'implication dans les dispositifs ou le développement de compétences. Les recherches montrent également son intérêt pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement notamment par l'opportunité d'intégrer les besoins des apprenants dans les réflexions sur les dispositifs.

Soulevons que dans le spectre de la co-construction, les apprenants peuvent adopter différents rôles (Bovill & al., 2016) :

- Représentant : les apprenants participent aux discussions et décisions dans des organes de l'institution ;
- Consultant : les apprenants partagent leurs perceptions, leurs points de vue en participant aux réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement ;
- Co-concepteur pédagogique : ils partagent la responsabilité de concevoir des activités pédagogiques, des méthodes d'enseignement ou d'évaluation ;
- Co-chercheur : ils collaborent avec les enseignants sur des recherches liées à l'enseignement et l'apprentissage.

Dans le cadre de notre dispositif, nous avons organisé deux jours de travail intensif durant lesquels les cinq tuteurs issus de la formation ont pris le rôle de **consultants**¹. Ils ont activement partagé leurs perceptions, critiques et idées, contribuant ainsi à enrichir la réflexion sur le dispositif. Leur contribution s'est avérée essentielle pour aligner les pratiques pédagogiques avec leurs besoins réels et proposer des améliorations concrètes et pertinentes. Les réalisations concrètes sont présentées dans la suite du papier.

1.3. Le design thinking comme démarche

Comme mentionné précédemment, afin de mieux répondre aux besoins des tuteurs, une démarche inspirée du design thinking a été adoptée durant ces deux journées. Les approches de design thinking sont classiquement décrites à partir de cinq étapes (Micheli & al., 2019 ; Tsai & al., 2023) :

1. Mise en empathie avec l'utilisateur final. Dans notre contexte, l'utilisateur final est représenté par les tuteurs inscrits à la formation. Cette étape a consisté à s'immerger

¹ Dans la suite de cet article, et afin de faciliter la lecture, les cinq tuteurs seront désignés sous le terme de tuteurs consultants.

dans leur réalité afin d'identifier leurs besoins spécifiques, de mieux comprendre leur vécu et de poser les bases d'une réflexion centrée sur leurs attentes et aspirations.

2. Définition de la problématique en s'appuyant sur l'explicitation de l'existant. Dans notre cas nous avons détaillé le scénario pédagogique existant et fait émerger deux problématiques : Travailler au manque de cohérence et de pertinence ressenti ; répondre aux réalités et vécus des tuteurs et tutrices, avec le plus de lucidité possible.
3. Idéation et génération d'idées et de solutions pour répondre à ces deux problématiques.
4. Prototypage d'un nouveau scénario pédagogique.
5. Test des solutions avec les utilisateurs concernés. Celui-ci s'est déroulé au cours de l'année académique 2024-2025 avant l'évaluation du nouveau dispositif pédagogique, prévue dès 2025.

Dans ce papier, nous nous concentrons sur le prototypage, en mettant en lumière le nouveau scénario pédagogique élaboré à partir de cette réflexion en équipe. Les données ont été recueillies grâce à une immersion active dans le dispositif, notamment par la participation des étudiants et de l'équipe enseignante au processus de design thinking. Cette posture, en tant que parties prenantes de la co-construction, a permis de collecter via la participation les avis et remarques de toutes les personnes présentes lors des deux jours, en nourrissant l'analyse d'une compréhension directe et contextualisée (Paillé et Mucchielli, 2016).

Dans la section suivante, nous présentons l'état initial du dispositif, en mettant en évidence les remarques formulées par l'équipe, avec un focus particulier sur les retours des tuteurs consultants. Nous poursuivrons en détaillant les propositions concrètes d'amélioration qui en ont découlé, aboutissant à un nouveau scénario pédagogique. Ce dernier, fruit d'un processus de co-construction en équipe, est en phase de test durant l'année académique 2024-2025 et sera évalué ultérieurement.

2. Prototyper le scénario pédagogique

Un élément majeur de la révision du cours a été la lucidité des tuteurs consultants qui a permis d'apporter un regard critique et éclairé sur le dispositif. Cette lucidité s'est exprimée non seulement sur les conditions de faisabilité et d'engagement par rapport aux attentes, objectifs et à la charge de travail de la formation, mais aussi sur les motivations à devenir tuteur (plaisir, liens avec des questions sociétales, intérêt des compétences acquises pour le futur métier, etc.) et sur les connaissances et compétences préalables pertinentes pour se sentir confiant et compétent pour exercer son rôle. Un second élément important relevé par l'équipe enseignante

a été la conscience professionnelle des tuteurs présents lors des deux journées de travail. Leur engagement réfléchi et constructif tout au long du processus a pleinement contribué à la refonte du cours, témoignant de leur sérieux et de leur implication.

2.1. Secouer le cocotier

Comme mentionné précédemment, nous mettons en lumière d’abord les limites du dispositif initial, analysé sous le prisme des retours croisés des tuteurs consultants et de l’équipe. Ces échanges, riches et parfois déstabilisants par leur franche lucidité, ont permis de passer le dispositif au crible d’un regard critique et constructif, révélant des points d’amélioration essentiels.

2.1.1. Immersion au tutorat

Les retours des tuteurs consultants ont révélé que le dispositif de la première semaine en immersion, où ils encadrent un groupe de six étudiants primo-arrivants en apprentissage par problème (APP), n’était pas perçu positivement. Les tuteurs consultants ont exprimé qu’ils ne comprennent pas l’utilité de cette immersion, notamment parce que les contextes d’encadrement ultérieurs ne sont pas toujours des APP. Ils se sentent instrumentalisés, n’ayant que peu d’impact dans des séances où les consignes sont déjà claires pour les étudiants primo-arrivants. De plus, l’intensité de l’emploi du temps, avec six heures d’encadrement en plus de leurs propres cours, a été jugée excessive. Les tuteurs consultants ont souligné qu’ils avaient du mal à suivre leurs propres cours disciplinaires, considérant ces premières semaines cruciales pour leur apprentissage et regrettant de devoir sacrifier cette opportunité pour le tutorat.

2.1.2. Modules de formation

Le dispositif de formation proposait initialement une série de cinq modules structurés autour d’outils pratiques et de concepts théoriques sur les thématiques suivantes : intervenir, observer, questionner et construire un feedback, apprendre et réflexivité, émotion et motivation, et gérer des situations problématiques. Lors des journées de travail, les tuteurs consultants nous ont fait part d’autres besoins liés notamment à l’expression (verbale et non verbale) mais aussi à la gestion de groupes, et à la nécessité de s’adapter aux différents profils d’apprentissage des étudiants. Ils ont également souligné l’importance de mieux se connaître en tant qu’encadrants pour faire face à ces défis. Par ailleurs, les enseignants de la formation « Devenir tuteur, tutrice » souhaitaient de leur côté mieux mettre en évidence l’idée d’un apprentissage « pour la vie » qui va au-delà de la formation au tutorat, en particulier autour des aspects de feedback

constructifs, de motivation et de gestion de conflit. Ces remarques ont conduit à la révision des modules de formation, que nous présentons ultérieurement.

2.1.3. Réflexivité et autoévaluation

La posture réflexive constitue l'élément central de la formation des tuteurs, et c'est également l'élément majeur qui est évalué en fin de formation « Devenir tuteur, tutrice ». Dès le début du semestre, chaque tuteur est invité à se poser une question sur son rôle dans le cadre de ses activités de tutorat. Cette question évolue tout au long de la formation grâce aux traces qu'il collecte. Ces éléments alimentent une réflexion approfondie, qui est ensuite mobilisée lors de l'évaluation certificative pour analyser la progression et les apprentissages réalisés (Rege Colet, 2015). La réalisation d'un portfolio individuel soutient cette démarche réflexive. Celui-ci inclut un journal de bord et des questions spécifiques sur les apprentissages issus de chaque module, afin d'identifier des pistes concrètes pour enrichir ses pratiques des tuteurs. Cependant, les retours des tuteurs consultants ont mis en lumière une limite importante : certains tuteurs ne remplissent leur journal de bord qu'a posteriori, sans y intégrer une réelle réflexion. Ainsi, l'objectif de réflexivité n'était pas pleinement atteint, nécessitant une révision de l'outil pour en améliorer la pertinence et l'impact.

2.2. Vers des propositions concrètes

Le résultat de cette démarche de co-construction est une révision en profondeur de la formation. Les acquis d'apprentissage ont ainsi été redéfinis avec un accent mis sur la mobilisation de bonnes pratiques pédagogiques, la capacité à encadrer dans n'importe quel contexte de tutorat, et la communication claire des contenus. L'objectif a été de garantir une meilleure adéquation entre la formation et les défis réels rencontrés par les tuteurs dans leur quotidien d'encadrants.

2.2.1. La flexibilité et le choix

Un des changements majeurs réside dans l'introduction de nouveaux modules de formation, complétés par un élargissement des choix proposés aux tuteurs. De nouveaux modules optionnels ont été conçus sur des thématiques clés comme les techniques de communication et d'improvisation, la systémique en équipe (profils, interactions et collectif), en plus du module sur la gestion des problématiques interpersonnelles et des conflits. En parallèle, trois modules obligatoires ont été consolidés et redéfinis pour renforcer les compétences fondamentales des tuteurs : (1) le starter pack pour intervenir, (2) l'observation et le feedback, et (3) la motivation et l'apprentissage. Cette combinaison d'innovation et de flexibilité vise à accroître la motivation

et l'engagement des tuteurs (Vermeulen et Emplit, 2024), tout en leur permettant de développer des compétences dans l'accompagnement des étudiants.

2.2.2. Alléger et donner du sens

Une autre évolution majeure concerne la semaine d'immersion où les tuteurs encadrent les primo-arrivants en APP. À la suite des retours des tuteurs consultants, il a été décidé de réduire la charge d'encadrement et de coordination, afin de permettre aux tuteurs de mieux gérer leur emploi du temps tout en conservant un sens profond à leur engagement. Cette révision vise également à donner du sens à l'expérience, en expliquant que l'encadrement en apprentissage par problème constitue une situation pédagogique estimée fortement formatrice, qui offre des pratiques et des méthodes transposables à n'importe quels autres types de tutorat (Raucent et al., 2021).

2.2.3. Suivi personnalisé

Un soin particulier a été accordé au développement de la posture réflexive, élément central de la formation, renforcée par l'ajout de moments dédiés. En début de semestre, un accompagnement personnalisé a été proposé pour aider chaque tuteur inscrit à la formation « Devenir tutrice, tuteur » à choisir un module optionnel en fonction d'une question qu'il se pose et qui sera le sujet de son évaluation finale. Par exemple, un tuteur a choisi la question : « Comment la posture du tuteur influence-t-elle l'expression des différents profils d'apprentissage au sein d'un collectif, d'un groupe ? », et il est invité à participer au module intitulé : « systémique en équipe : profils, interactions et collectif ». Cela crée un modèle cohérent, renforçant la réflexivité continue des tuteurs tout au long de leur formation. Les enseignants interagissent avec les tuteurs pour les aider à affiner leur question de recherche afin qu'elle soit suffisamment claire, faisable et pertinente (Van Campenhoudt, 2011).

Le portfolio a également évolué pour adopter une approche plus réflexive. Désormais, les tuteurs inscrits à la formation sont invités à se mettre dans une posture réflexive avant chaque séance en présence en prenant connaissance de la thématique du module via de la littérature pédagogique et des questions souvent centrées sur l'analyse de leurs pratiques de tuteurs. Cette réflexion permet de prendre connaissance de la thématique et d'avoir une prise de recul sur leurs actions. Après avoir suivi le module, les tuteurs doivent à nouveau s'engager dans une réflexion, en identifiant ce qu'ils retiennent du module et en précisant les actions concrètes qu'ils envisagent de mettre en place dans leurs prochaines séances. Cette approche réflexive vise à nourrir leur évolution tout en ancrant la théorie dans la pratique.

2.2.4. Un nouveau rôle : les Tutus

Enfin, une innovation importante a été l'apparition du rôle de Tutus (tuteurs de tuteurs), qui permet à certains étudiants ayant déjà suivi le parcours de formation de s'intégrer dans l'équipe pédagogique de la formation « Devenir tutrice, tuteur ». Trois des cinq tuteurs consultants ayant participé aux deux jours de co-construction ont ainsi choisi de devenir des Tutus. Leur mission est d'accompagner les tuteurs en formation, de partager leurs pratiques avec leurs pairs novices. Ce rôle enrichit l'expérience des tuteurs tout en renforçant la dynamique collaborative entre tutus et tuteurs au sein du dispositif. Ceci permet également de poursuivre la démarche d'inclusion volontaire des apprenants dans le dispositif d'apprentissage.

3. Conclusion et perspectives

Le processus de révision du dispositif de formation des tuteurs, initié par les critiques constructives et lucides de cinq tuteurs issus de la formation intégrés comme consultants lors de deux jours de travail intensif, a été un véritable exemple de collaboration. Ces retours ont été intégrés dans un cadre bienveillant et horizontal, où l'écoute active et l'absence de barrières hiérarchiques ont favorisé l'échange et l'innovation. Encadré par deux conseillères pédagogiques du Louvain Learning Lab, ce travail s'est appuyé sur les principes du design thinking pour encourager l'expression de chacun et renforcer l'adaptabilité du dispositif.

Ce type de récolte de données, basé sur une immersion intensive plutôt que sur des outils standards comme les enquêtes ou évaluations écrites, s'est révélé particulièrement riche. Vivre deux jours intensifs de collaboration permet de capter des éléments bien plus subtils, comme la dynamique des interactions, les ajustements immédiats, et la créativité collective. Actuellement en phase de test, le nouveau scénario sera évalué et ajusté en fonction des retours dès 2025. Les résultats de cette expérimentation seront présentés lors du colloque, où nous partagerons les apprentissages issus de cette démarche de co-construction et les impacts du nouveau prototype pédagogique.

Aujourd'hui, les tuteurs consultants transcendent leur rôle initial en devenant co-chercheurs, contribuant à l'écriture de cet article. Cette démarche incarne les principes du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), où les tuteurs passent de praticiens réflexifs à chercheurs, étant donné que l'enseignement (ici le cours « Devenir tuteur, tutrice ») devient l'objet de recherche (Bélisle, 2016).

Ce processus de co-construction collaboratif invite à une réflexion plus large : pourquoi ne pas intégrer systématiquement les étudiants dans la conception des cours ? Leur participation active démontre une conscience et une rigueur qui méritent d'être pleinement reconnues et valorisées. En créant les conditions propices à cette collaboration, nous pouvons non seulement renforcer leur engagement, mais également la qualité des dispositifs pédagogiques. La co-construction avec les étudiants apparaît ainsi comme une approche prometteuse pour répondre aux défis de l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

Bédart, D. (2006), Comment former les étudiants et les enseignants à leurs nouveaux métiers ? Dans Raucent, B., Vander Borcht, C. Être enseignant, Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles: De Boeck.

Bélisle, M., Lison C., Bédard D., (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans Daele, A. et E. Sylvestre (dir.). Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement, Bruxelles, De Boeck, p. 75-90.

Bouvy, Th., De Theux, MN., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P., Wouters, P. (2010). Compétences et rôle du tuteur en pédagogie actives. Dans Raucent, B., Verzat, C., Villeneuve, L. Accompagner les étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre (1e éd., p.371-396). De Boeck Supérieur.

Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: An example of good practice in higher education. In The Student Engagement Handbook (pp. 461-475). Emerald Group Publishing Limited.

Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. International Journal for Academic Development, 16(2), 133-145.

Bovill, C., Bulley, C. J., & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: Perspectives from the literature. Teaching in Higher Education, 16(2), 197-209.

Brown, T. (2009). Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society. Harper Business.

Galand, B., Frenay, M. (2005). L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : Impact, enjeux et défis : Presses universitaires de Louvain.

McKilligan, S., Fila, N., & Rover, D. (2017). Design thinking: A new construct for engineering education research. Journal of Engineering Education, 106(4), 759-762.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>

Raucent, B., Milgrom, E., Wouters, P., De Clercq, M., Jacqmot, Ch., (2021), Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif, dans Accompagner les étudiants, sous la direction de Raucent B., Verzat C. Van Nieuwenhoven C. et Jacqmot C., 2ème édition, De Boeck.

Raucent, B., Wertz V., Ducarme D., Banaï M., Oestges C., Jacqmot C., et Milgrom E. (2021). Former des tuteurs par immersion. Dans Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven C. et

Jacqmot Ch. (dir.) Accompagner les étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre (2e éd., p. 307-328). De Boeck Supérieur.

Raucent, B., Braibant, J-M., de Theux, M-N., Jacqmot, C., Milgrom E., Vander Borgh, C., Wouters, P., (2004). Devenir ingénieur par apprentissage actif : compte rendu d'innovation, Didaskalia n °24, pp 81-101.

Rege Colet, N. et Rovero, P. R. (2015b). Explorer les apports de la pratique réflexive. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant (111-128). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.

Van Campenhoudt, L. (2011). Quivy R. Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition: Dunod.

Vermeulen, V. et Emplit P. (2024). Renforcer l'engagement étudiant via le co-design pédagogique. Actes du colloque AIPU (28 - 31 mai 2024 : Sherbrooke). file:///C:/Users/ducarmed/Downloads/Vermeulen_et_Emplit_ULB_aipu24_Depot_2023_12_14-3.pdf