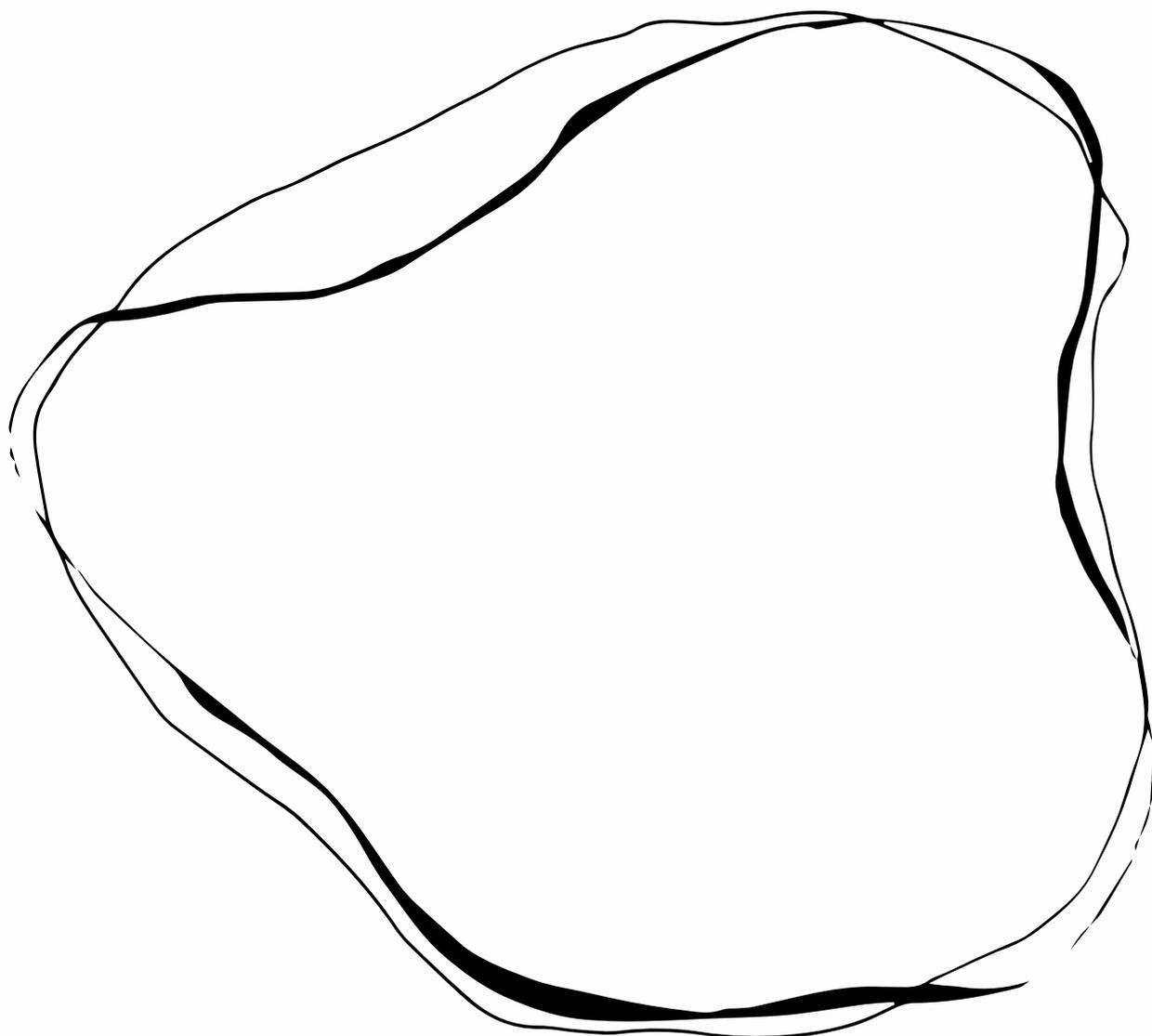


**ENSEMBLE POUR LA RÉUSSITE
ÉTUDIANTE EN
ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR :
ACCROÎTRE NOTRE CAPACITÉ
À COLLABORER ET À AGIR**

**GUIDE POUR LA COCRÉATION DE LABORATOIRES
D'APPRENTISSAGE ET LABORATOIRES VIVANTS
OU AUTRES PROJETS D'INNOVATION
PÉDAGOGIQUE**



**AUDREY RAYNAULT, ESTHER SIMARD ST-PIERRE,
SARAH DANIS ET JEAN-PHILIPPE BÉCHARD**

(version mise à jour le 6 septembre 2023)

Ensemble pour la réussite étudiante en enseignement supérieur : accroître notre capacité à collaborer et à agir

Guide pour la cocréation de laboratoires d'apprentissage et laboratoires vivants ou autres projets d'innovation pédagogique

Rédaction et production de ce guide

Les autrices et auteur de ce guide proviennent de l'Université Laval :

Audrey Raynault, PhD.

Titulaire de la Chaire de leadership en enseignement (CLE)¹ en design et technologies éducatives pour la réussite étudiante en collaboration avec l'Université de Côte-d'Azur à Nice.

Esther Simard Saint-Pierre, M.A et doctorante en technologie éducative

Professionnelle de recherche pour la Chaire de leadership en enseignement (CLE)

Sarah Danis, étudiante à la maîtrise en psychopédagogie

Auxiliaire de recherche et graphisme, Université Laval, Chaire de leadership en enseignement (CLE)

Jean-Philippe Bécharde, étudiant à la maîtrise en design de jeux vidéo

Auxiliaire de recherche pour la Chaire de leadership en enseignement (CLE)

Révisseuse linguistique :

Marie-Hélène Lavoie

Collaboratrice :

Aristide Tsayem Tchoupou, doctorante en éducation

Auxiliaire de recherche à l'Université Laval pour la Chaire de leadership en enseignement (CLE)

Pour citer ce guide :

Raynault, A., Simard, Saint-Pierre E., Danis, S. et Bécharde, J.-P. (2023). *Ensemble pour la réussite étudiante en enseignement supérieur : accroître notre capacité à collaborer et agir* (guide pour la cocréation de laboratoires d'apprentissage et laboratoires vivants ou autres projets d'innovation pédagogique). Chaire de leadership en enseignement en design pédagogique et technologie éducative. Université Laval.



¹ L'Université Laval a développé des Chaires de leadership en enseignement (CLE) (Université Laval, 2022) afin d'améliorer sa capacité d'innovation. La CLE en design pédagogique et technologies éducatives pour la réussite étudiante à la Faculté des sciences de l'éducation a entrepris un partenariat avec l'Université de la Côte d'Azur afin d'identifier et d'expérimenter des stratégies d'enseignement favorisant la réussite étudiante.

Pourquoi ce guide ?

Ce guide se veut complémentaire à ceux sur les laboratoires d'apprentissage et laboratoires vivants. De fait, la plupart des guides existants sont axés sur la nature technique; les étapes et les différentes méthodes de leur mise en œuvre, celui-ci propose des astuces liées à l'importance d'apprendre à collaborer et à s'organiser en équipe, et ce, en contexte d'innovation pédagogique aux cycles supérieurs d'éducation. En effet, il se veut une valeur ajoutée à toutes méthodologies, stratégies et plans d'action afin de penser la création et l'insertion de laboratoires innovants dans une perspective pédagogique académique.

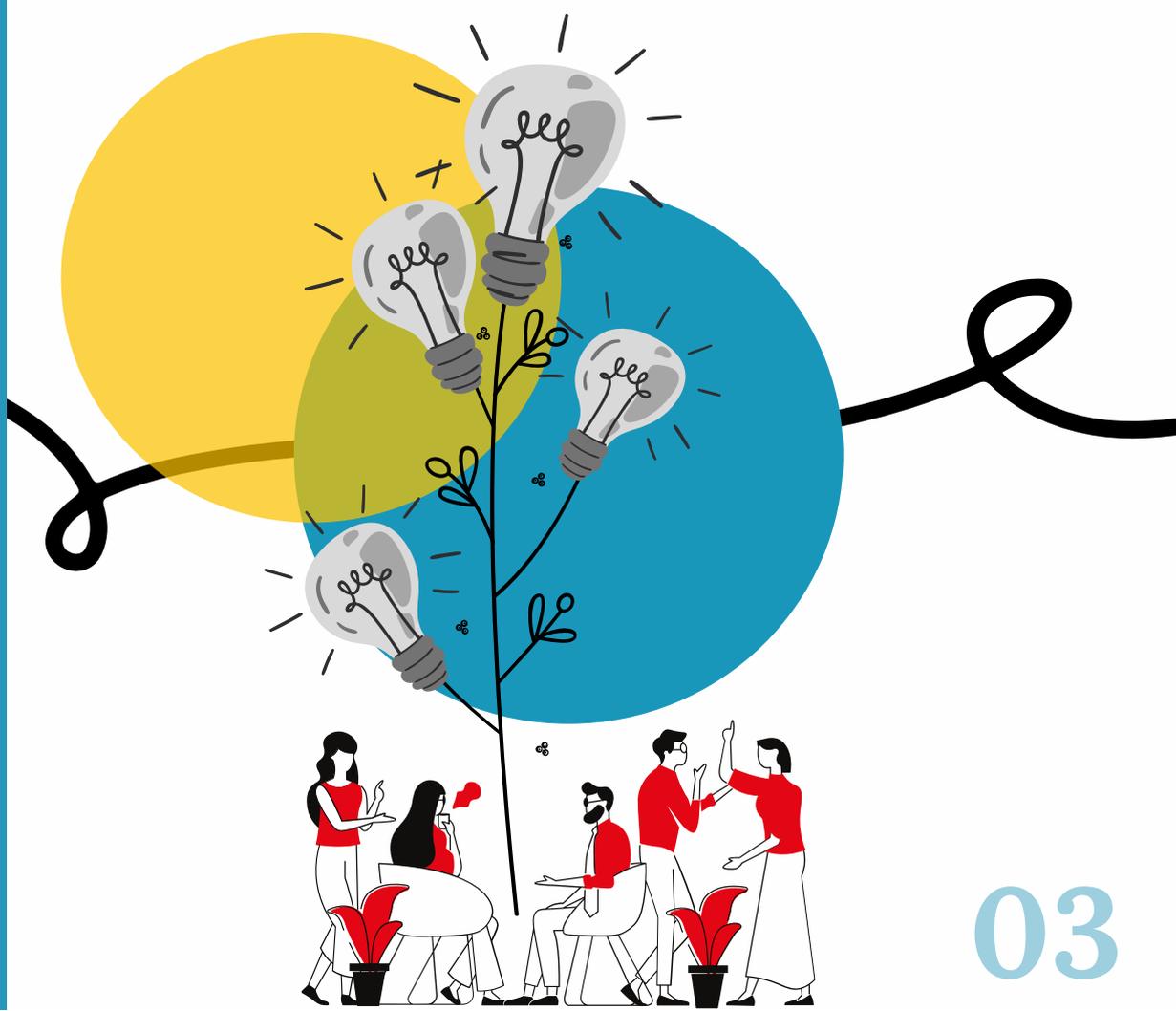
Issue d'un partenariat entre l'**Université Laval (UL)** et l'**Université Côte d'Azur (UCA)**, la Chaire de leadership en enseignement (CLE) en design pédagogique et technologies éducatives pour la réussite étudiante a pour objectifs généraux de produire des connaissances sur le design de situations d'enseignement-apprentissage; de développer des compétences en la matière au sein de l'Université Côte d'Azur et de l'Université Laval; d'élaborer une offre de formation continue sur le thème *Design pédagogique et réussite dans l'enseignement supérieur* et d'établir des collaborations entre l'Université Laval et l'Université Côte d'Azur sur le plan de la formation initiale, de la formation continue et de la recherche.

Plus particulièrement, la CLE s'intéresse à la réussite étudiante puisqu'elle est préoccupante et ne cesse de se complexifier. C'est que la réussite est essentielle à la construction d'une société juste et prospère où le bien-être et l'épanouissement personnel sont favorisés (Laferrière et al., 2011). Largement documentée, la réussite étudiante demeure une dynamique complexe, multifactorielle (Barma, 2014; Laferrière et al., 2011). Parmi les facteurs de soutien à la réussite étudiante, on retrouve le rôle prépondérant de l'environnement éducatif et d'apprentissage, l'expérience pédagogique, mais aussi les caractéristiques personnelles, motivationnelles ainsi que les types ou les formes d'engagement des étudiants et étudiantes (De Clercq, 2017; Heilporn et al., 2021).

Qui plus est, les universités font face à des attentes élevées, et cela dans toutes les disciplines, pour qu'elles améliorent leurs pratiques et fournissent des services de haute qualité, mais aussi afin qu'elles soient productives et innovantes (Eteläpelto et al., 2013; Vähäsantanen et al., 2017). Ainsi, les personnes qui œuvrent dans ces organisations doivent s'engager dans le développement de

leurs compétences et leur capacité à transformer et à innover, en relevant des défis importants de communication et de collaboration.

Ce guide est destiné à toutes personnes, conseillères pédagogiques, professeures, étudiantes et chercheures, souhaitant se réunir pour réaliser des projets d'innovation pédagogiques dans le contexte de l'enseignement supérieur.



Intentions de ce guide

Il a comme **objectif d'outiller les parties prenantes** pour la réalisation de projets d'innovation pédagogique. En développant des stratégies adéquates, un groupe d'experts et d'expertes peut devenir une équipe experte et innovante. Afin d'adopter des pratiques de leadership qui favorise l'agentivité, les gestionnaires doivent nécessairement avoir les compétences pour faire émerger la collaboration, l'innovation et la créativité au sein de leurs organisations (Hökkä *et al.*, 2019).

Ainsi, **sortir de l'ère du leadership individuel** pour répondre aux besoins actuels nécessite de favoriser des pratiques collectives.

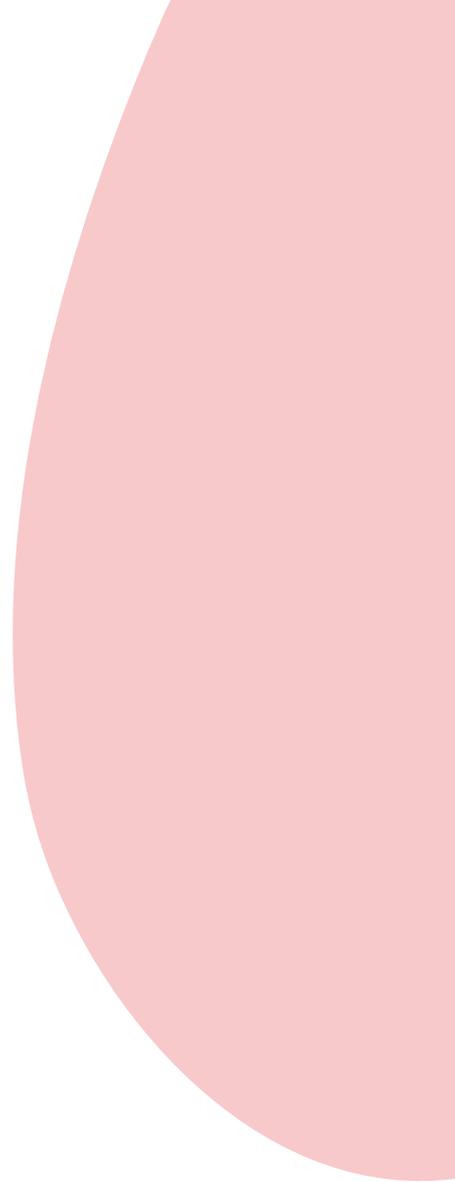
Plus précisément, à la fin de ce guide, vous aurez développé certaines habiletés. En voici quelques-unes:

- Coconstruire un processus d'analyse d'un environnement d'apprentissage capacitant et porteur d'innovation pédagogique pour la réussite étudiante.
- Maîtriser les rouages et les composantes de la collaboration dans le contexte de la réalisation de projets d'innovation pédagogique, plus précisément dans la mise en place et la mise en œuvre de laboratoires vivants et de laboratoires d'apprentissage. Ces laboratoires d'apprentissage, environnements physiques et virtuels, visent à rassembler les membres des équipes pédagogiques afin qu'ils puissent s'y réunir pour réfléchir et coconstruire, par exemple, des activités d'apprentissage et d'enseignement favorisant la réussite étudiante.
- Favoriser la mise en œuvre des environnements permettant aux étudiants d'être actifs, de collaborer et de développer un plus grand degré d'engagement, voire d'agentivité, dans les apprentissages.
- Outiller les personnes dans leur capacité à collaborer et à manifester leur agentivité (pouvoir d'agir) afin de réaliser des projets d'innovation pédagogique pour la réussite étudiante.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Pourquoi ce guide? | 1 |
| Avant-propos | 2 |
| Intentions de ce guide..... | 4 |
| La réussite étudiante | 7 |
| Vers des environnements d'apprentissage capacitants | 9 |
| L'innovation en enseignement supérieur : vers une place à l'innovation collective | 13 |
| L'innovation au supérieur : qu'est-ce que c'est? | 14 |
| Se réunir pour concrétiser des projets d'innovation | 18 |
| <i>Le groupe restreint</i> | 21 |
| <i>Interdisciplinarité et groupe restreint</i> | 25 |
| <i>Les dimensions de la collaboration</i> | 26 |
| <i>L'agentivité un levier pour l'innovation pédagogique</i> | 31 |
| Que signifie faire valoir ou mobiliser son agentivité? | 31 |
| <i>Pistes pour soutenir l'agentivité des organisations, les collectifs et les individus</i> | 34 |
| Agentivité des parties prenantes | 34 |
| Agentivité des personnes étudiantes | 37 |
| <i>Des laboratoires vivants (Living Lab) et des laboratoires d'apprentissage (Learning Lab) en enseignement supérieur</i> | 39 |
| Distinctions : des définitions | 41 |
| Des éléments de chevauchement et de convergence | 46 |
| Retombées de ces laboratoires sur les apprentissages de toutes les parties prenantes | 47 |
| Les types de laboratoires vivants et de laboratoires d'apprentissage | 50 |
| Méthodes d'apprentissage mobilisées dans ces labos innovants | 51 |
| Conclusion | 53 |
| Bibliographie | 55 |

La réussite étudiante



L'approche préconisée par la CLE au sujet de la réussite étudiante se centre sur le développement global de l'apprenant tel que le recommandent le Conseil supérieur de l'éducation (2010) et du Ministère de l'éducation supérieur dans son Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur (2021). Ainsi, la réussite étudiante c'est «l'acquisition et l'intégration par l'étudiant ou l'étudiante de connaissances et de compétences en lien avec une formation de haut niveau s'inscrivant dans son projet personnel et contribuant tout à la fois à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel » (CSÉ, 2010, p. 61, cité dans MES, 2021, p. 12). Dans la foulée des actions posées pour favoriser la réussite étudiante en enseignement supérieur tant au Canada, en France et ailleurs, les instances recommandent qu'elles soient réfléchies dans une perspective systémique (Bronfenbrenner, 1979) afin d'aligner les différentes possibilités offertes à tous les niveaux touchant de plus près l'individu (onthosystème) vers son environnement (macrosystème) entourant la vie étudiante. Cette posture amène les acteurs et actrices à accorder une attention particulière aux interactions entre les individus et leur environnement vers une approche d'enseignement moins transmissive plaçant l'apprenant au coeur de ses apprentissages (Kapur *et al.*, 2022; Cassidy *et al.*, 2021)



Vers des environnements d'apprentissage capacitants

L'environnement a un rôle fondamental dans le développement des compétences et des connaissances.

À retenir!

On entend par environnement capacitant, un ensemble d'espaces (institutionnel, pédagogique, personnel) physiques ou en ligne, ayant la particularité d'être capacitants pour l'apprentissage et le développement professionnel (Fernagu et Vidal-Gomel, 2022 ; Verquin Savarieau, 2019).



Les études sur les environnements d'apprentissage qualifiés comme «capacitants» soulignent que ces derniers **permettent aux personnes et aux groupes de réussir**, c'est-à-dire, d'une part, de mettre en œuvre leurs capacités efficacement et de manière productive et, d'autre part, de développer de nouveaux savoirs (Fernagu, 2022).

Important!

Les environnements capacitants permettent d'élargir les possibilités d'action ainsi que le niveau de contrôle sur les apprentissages et les tâches, mais aussi de faire valoir l'agentivité des personnes (pouvoir d'agir) et leur autonomie (Falzon, 2013).



En éducation et dans le monde du travail, les communautés de chercheurs s'intéressant aux environnements d'apprentissage capacitants soulignent que leur mise en œuvre nécessite souvent un changement dans les pratiques, voire l'implantation d'une innovation pédagogique (Fernagu, 2018). Pour concevoir un environnement capacitant, il est nécessaire de se questionner sur la capacité des individus à agir et sur ce qui les soutient dans ce sens.

L'approche par les capacités de Fernagu permet ainsi de « porter un regard, non seulement sur le sujet en train d'agir, sur ce qu'il fait et ne fait pas, mais aussi sur ce qu'il peut faire et ne peut pas faire, choisit ou non de faire» (Fernagu, 2022, p. 27).

La figure 1 synthétise cette approche par les capacités, qui peut également être utilisée comme grille d'analyse d'environnements d'apprentissage dans le but de savoir s'ils sont capacitants ou non.

Premièrement, comme l'illustre la figure, des ressources peuvent être investies dans des réalisations réelles ou en devenir.

Deuxièmement, afin que ces ressources soient transformées en réalisations, elles doivent passer par des conversions pouvant être positives (favoriser) ou négatives (empêcher).

Enfin, l'espace de capacités (occasions, moyens, capacités) permet le passage vers un accomplissement potentiel à un accomplissement réel nécessite que les personnes fassent des choix (facteurs de choix) posés sur la manière d'accomplir (de réalisable vers le réalisé). Le processus final « donne lieu à l'émergence de capacités d'action et de choix» (Fernagu, 2018, p.28).

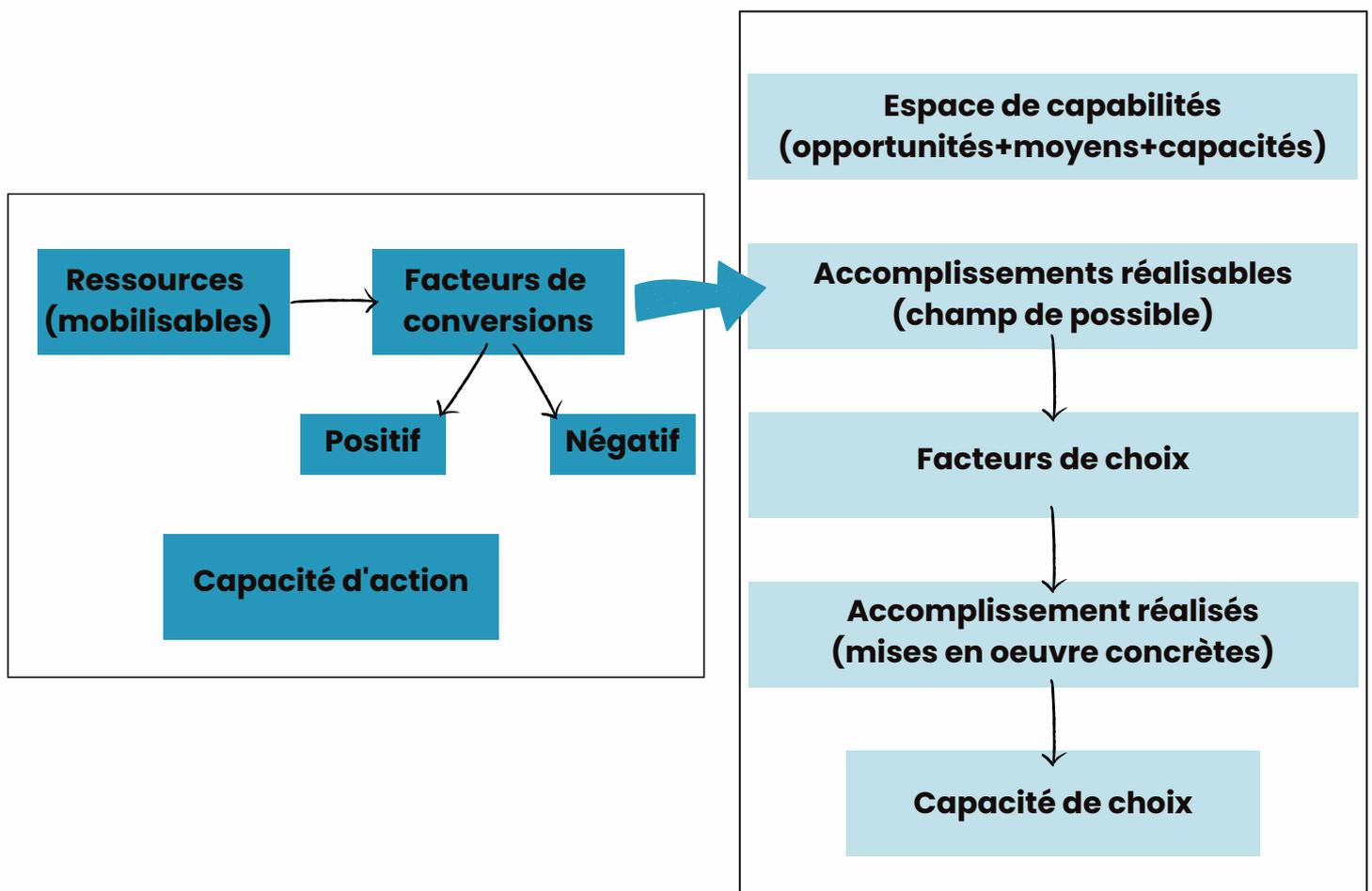


Figure 1. Approche par les capacités, Fernagu (2018).

Cette capacité des établissements à offrir à leurs communautés étudiantes et pédagogiques des environnements d'apprentissage capacitants n'est pas sans défi, car dans ce contexte, c'est toute la communauté universitaire qui doit être considérée comme apprenante (OCDE, 2018).



L'innovation en enseignement supérieur : vers une place à l'innovation collective

Les innovations ont plus de chances de réussir lorsque les valeurs qui les sous-tendent sont compatibles avec l'environnement organisationnel et le contexte social, et lorsque ceux et celles qui participent aux processus d'innovation perçoivent des bénéfices de l'innovation (Cai et Lönnqvist, 2021). Ainsi, pour réaliser une transformation qui soit réussie et durable, on se doit d'engager une diversité d'acteurs et actrices et de solliciter les interactions entre les individus, les collectifs et l'institution (Paquelin, 2020).



**L'innovation
au supérieur :
qu'est-ce que
c'est?**



Malgré son omniprésence dans le discours contemporain, l'innovation, un concept pluridisciplinaire, reste un terme flou et complexe qui dépend du contexte dans lequel il est utilisé (Tierney et Lanford, 2016).



Pour aller plus loin...

Le terme innovation est abondamment utilisé, voire surutilisé, dans la littérature et dans les médias (Ackermann, 2013; Paulsen, 2016). Des chercheurs s'intéressant à l'innovation la définissent comme de « nouvelles combinaisons de connaissances et de ressources existantes » (Fagerberg *et al.*, 2012). D'autres définitions de l'innovation renvoient à l'action d'apporter de la nouveauté dans un contexte donné (Paquelin, 2020; Parent, 2017) ou encore à la mise en œuvre d'idées créatives qui améliorent les résultats, les actions, les produits ou les processus (Jønsson *et al.*, 2021).

Dans le milieu universitaire, plusieurs définitions de l'innovation coexistent selon les disciplines considérées. Cependant, un certain consensus dans le milieu académique permet de lier ce concept à la recherche, à l'innovation pédagogique ainsi qu'au changement organisationnel. De plus, **l'innovation est vue comme nécessaire pour aborder de front plusieurs grands défis propres à l'enseignement supérieur, notamment l'émergence de l'économie du savoir (OCDE, 2008), la nécessité de former des citoyens créatifs et aptes à innover, la massification de l'enseignement supérieur ainsi que la diminution des ressources et du financement (Tierney et Lanford, 2016).**

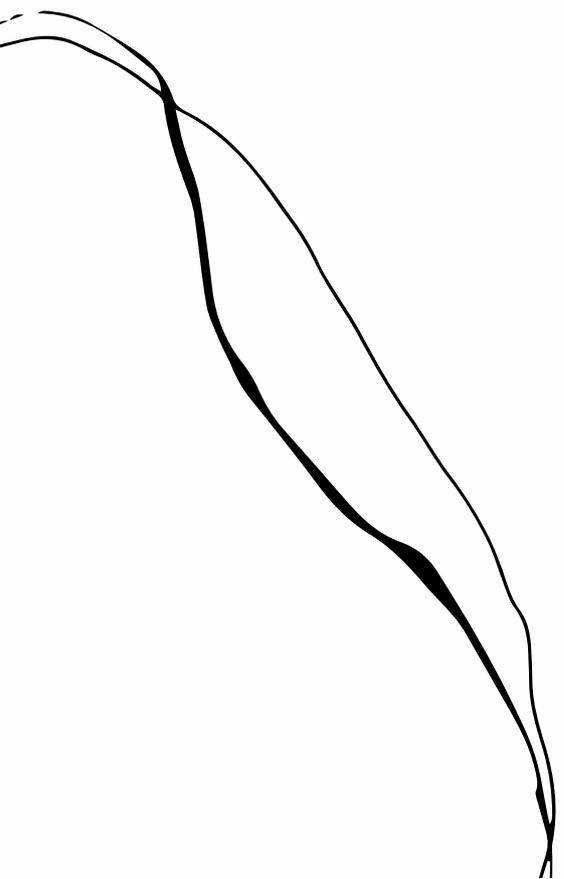




À retenir

- L'innovation pédagogique et en enseignement supérieur se définit comme tout changement dynamique destiné à apporter de la valeur ajoutée aux processus éducatifs et aboutissant à des résultats mesurables quant à la satisfaction des parties prenantes ou aux performances éducatives (OECD *et al.*, 2010).
- Mykhailyshyn *et al.* (2019) définissent l'innovation éducative comme : « toute nouvelle activité, solution organisationnelle, système, processus ou méthode orienté vers un but pour assurer le développement des organisations éducatives et leur pertinence » (p. 12).
- D'autres auteurs décrivent l'innovation pédagogique comme des changements apportés dans les pratiques pédagogiques en vue de les améliorer, mais aussi de favoriser les apprentissages (Bédard et Béchard, 2009).

**Se réunir pour
concrétiser
des projets
d'innovation**



La complexité liée à la mise en œuvre **d'environnements d'apprentissage capacitants** pour assurer la **réussite étudiante** nécessite une implication de nature participative (Allaire, 2010; Couture *et al.*, 2007).

Important!

Ainsi, c'est l'ensemble des parties prenantes de la communauté universitaire qui doivent mettre en commun leurs efforts collectifs dans le but d'éclairer les pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite.

Pour ce faire, le point central sera d'abord la mise en œuvre d'un **groupe restreint** de personnes aux expertises variées (gestionnaires, membres du corps professoral, conseillers ou conseillères pédagogiques, personnes apprenantes) qui soutiendra la **collaboration** et l'**agentivité** de tous en visant à bien répondre aux spécificités et besoins des personnes en apprentissage.



Voilà donc les caractéristiques clés que nous avons déterminées; elles sont représentées dans la figure 4 :

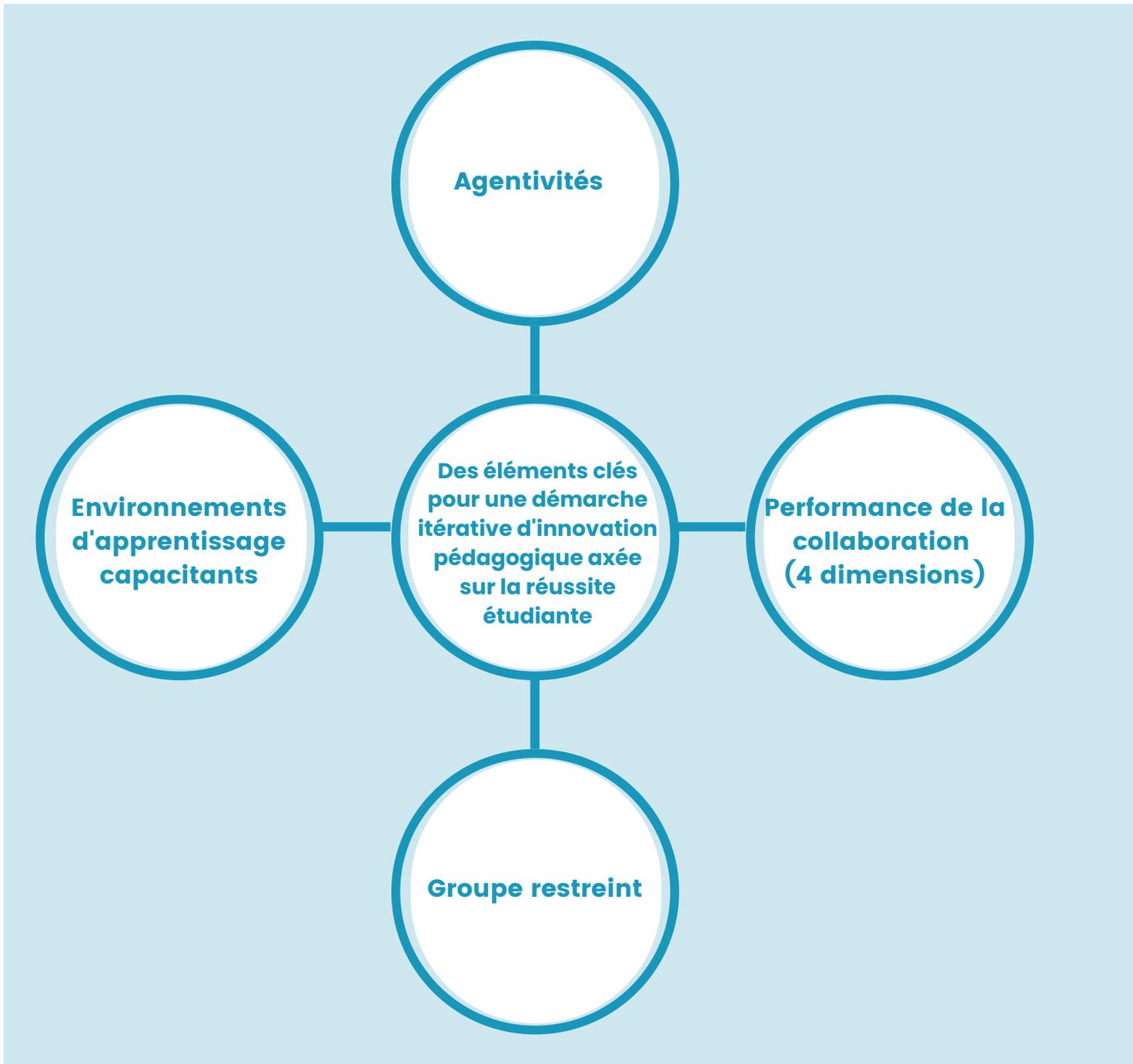


Figure 4. **Des éléments clés** à considérer dans la mise en œuvre d'un projet **d'innovation pédagogique axé sur la réussite étudiante**.

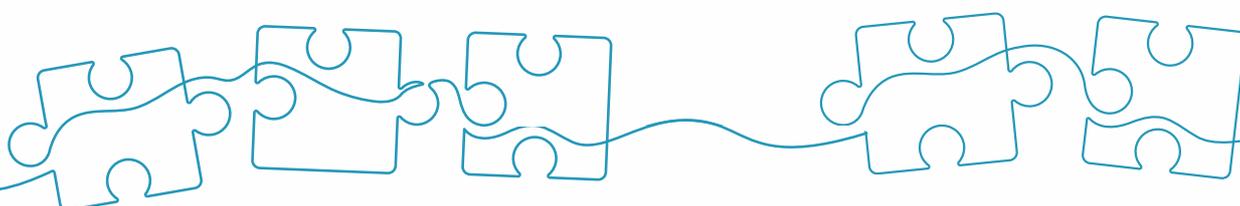
Le groupe restreint

Il va sans dire que la réalisation de projets d'innovation pédagogique requiert que des personnes se réunissent, qu'elles se fixent des cibles communes et qu'elles collaborent afin d'atteindre ces objectifs. Nous avons choisi comme assise d'une telle démarche le *groupe restreint*.

Étant le fruit d'un travail de recherche de plus de 25 années, le concept de *groupe restreint* émerge du modèle pragmatique de Simone Landry (2010). Le groupe restreint se distingue des autres types de groupes sociaux, notamment du petit groupe, parce qu'il est porteur d'une visée commune. Il se rapproche du concept d'*équipe* (Cauvin *et al.*, 1997; Mucchielli, 2007; Salas *et al.*, 2008) ou de celui de *communauté* (voir les travaux de Scardamalia et ceux de Laferrière). Cependant, Landry donne au groupe restreint des caractéristiques nous incitant à nous y référer pour promouvoir l'idée **de s'unir pour innover en enseignement supérieur**.



Elle définit le groupe restreint comme un système psychosocial composé de trois à environ vingt personnes qui, en coprésence, agissent et interagissent ensemble, leur action étant sous-tendue par le partage d'une visée plus ou moins précise qui leur est commune» (Landry, 2010, p.63).



Le travail en groupe restreint génère le **développement de la collaboration**, des **capacités de leadership** et de **prises de décision**. Les **modes de prises de décision**, la **gestion efficace de la communication** ainsi que la **coordination entre les membres** du groupe sont déterminants pour assurer le succès et l'efficacité du travail collaboratif (Leduc *et al.*, 2022). Pour Landry, l'atteinte des buts communs d'un groupe restreint se joue à l'intérieur de trois zones, celle du travail, celle de l'affection et celle du pouvoir. Elle définit les étapes du cheminement du groupe dans chacune de ces zones dynamiques².

² L'ouvrage de Simone Landry *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints* (2010) est une ressource à consulter afin d'apprendre à constituer un groupe restreint mature, efficace et positif.

La **zone du travail**, comme illustré dans la figure 4, se caractérise par une structuration et une division du travail qui permettent l'atteinte de la visée commune. La **zone de l'affection** correspond à la cohésion au sein du groupe; elle est favorisée par les relations affectives et par les émotions et sentiments. La **zone du pouvoir** se définit par la structure de pouvoir et par le leadership; la stabilité de ces éléments sera déterminante dans l'atteinte des cibles communes (Landry, 2010).

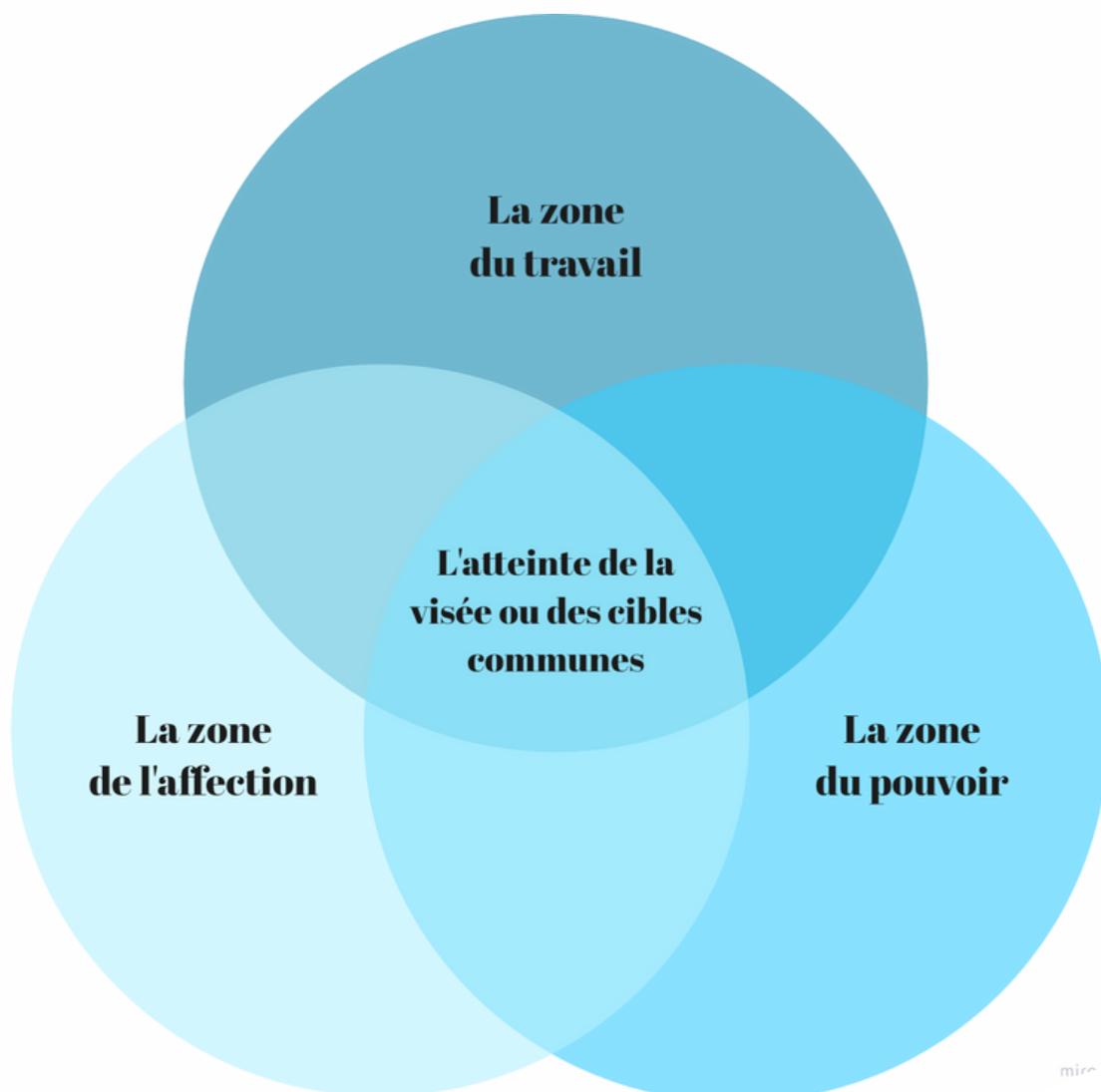


Figure 5. Les trois zones dynamiques du groupe restreint, selon Landry (2010).

Le tableau 1 présente les caractéristiques distinguant le groupe restreint d'autres types de groupes.

Tableau 1

Caractéristiques essentielles du groupe restreint, selon Landry (2010)

Présence d'une **visée commune**.

Petit nombre de membres (**3 à 20 personnes**)

Durée de vie : plusieurs heures et plusieurs années.

Coprésence et interaction immédiate entre les membres.

Structuration : de l'organisation et de la division du travail; du réseau des relations affectives et de la structure du pouvoir.

Émergence d'une culture groupale : différenciation des rôles liés au travail de groupe, au liens affectifs et aux relations de pouvoir; émergence de croyances, de rites, d'un langage symbolique propre au groupe.

Interaction soutenues concrètes et symboliques, entre le groupe et son environnement.



Interdisciplinarité et groupe restreint

De nombreuses recherches sur l'innovation révèlent que les idées créatives les plus importantes sont généralement issues de la collaboration (Bereiter, 2002; John-Steiner, 2000).

La nécessité de former des groupes interdisciplinaires dans la réalisation de projets d'innovation pédagogique a notamment été démontrée dans les domaines du génie, des sciences de la santé et de l'éducation. Kans et Gustafsson (2020) définissent **l'interdisciplinarité** comme l'intégration de personnes possédant différentes compétences (connaissances, antécédents et aptitudes), qui agissent sur un besoin, un défi ou une occasion nécessitant une approche holistique fondée sur les synergies et qui, ensemble, créent ainsi de nouvelles connaissances (p.8). L'interdisciplinarité met en relation au moins deux disciplines dans le but de représenter de manière originale une situation, une formation, un concept ou une problématique (Fourez et al ., 2002).



Les enjeux de **communication** et de **synchronisation** entre les membres d'un groupe interdisciplinaire recoupent souvent ceux liés à la **clarification des rôles** (Reeves *et al.* , 2016; Raynault *et al.* , 2020). Pour relever ces défis, les groupes interdisciplinaires doivent apprendre à collaborer et à se doter de stratégies pendant la réalisation de travaux collectifs.



Bien que les projets interdisciplinaires prédominent dans de nombreux discours sur les politiques de l'enseignement supérieur (Vienni Baptista *et al.* , 2019), les personnes ne sont pas nécessairement outillées pour surmonter les obstacles au processus de collaboration.

Les dimensions de la collaboration

La collaboration permet, au sein d'un groupe restreint, de réaliser une tâche, d'atteindre des buts communs, d'arriver à des consensus entre les personnes, que le groupe travaille en présence ou en ligne (Chiocchio *et al.* , 2012; Landry, 2010; Raynault, 2020).



À retenir

La collaboration est une compétence qui mobilise quatre dimensions: la **communication**, la **synchronisation**, la **coordination explicite** et la **coordination implicite**.

Dans le but d'apprendre aux gens à collaborer, Chiocchio et ses collègues (2012) ont élaboré une échelle, intégrant 14 composantes ou énoncés, qui permet d'évaluer les quatre dimensions de la collaboration (figure 5).

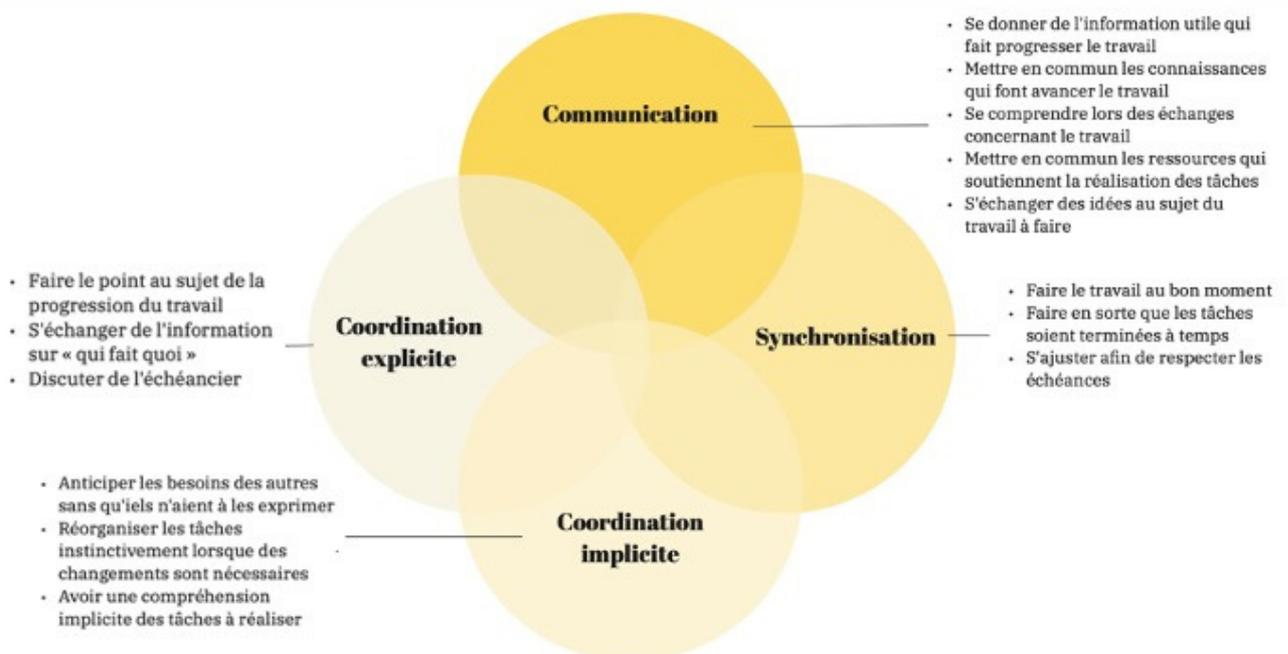


Figure 6. Les dimensions de la collaboration en présentiel et en ligne (Chiocchio *et al.*, 2012; Raynault, 2020)

Tout d'abord, la **communication**, soit la courroie de transmission entre les quatre dimensions, vise à ce que les membres émettent leurs idées librement, s'écoutent, se comprennent et rétroagissent de manière constructive (Chiocchio et al., 2012).

De saines interactions permettent aux membres d'une équipe de mieux réguler leur façon de travailler et, par le fait même, d'engendrer une collaboration efficace (Dennen et Hoadley, 2013; Hämäläinen et Vähäsantanen, 2011; Hmelo-Silver, 2004).

Ainsi, communiquer intègre cinq composantes : se donner de l'information utile qui fait progresser le travail; se partager des connaissances qui font avancer le travail; se comprendre lors des échanges concernant le travail à faire; se partager des ressources qui soutiennent la réalisation des tâches; et se communiquer des idées au sujet du travail à faire.

La dimension de la **synchronisation** réfère à la gestion du temps. La réalisation des tâches dans les délais prévus dépend de la répartition des tâches entre chaque membre. Pour Chiocchio et ses collègues (2012), se synchroniser se décline selon trois composantes : faire le travail au bon moment; faire en sorte que les tâches soient terminées à temps; et s'ajuster afin de respecter les échéances.

La **coordination explicite** est mobilisée lorsque les membres échangent sur leurs rôles et les tâches à réaliser, ce qui les amène à coconstruire des connaissances. De plus, cette coordination amène à expliciter sa propre contribution au travail commun (Chiocchio *et al.*, 2012; Salas *et al.*, 2004).

Construire ensemble des connaissances et se coordonner dans le temps augmentent au sein du groupe restreint le niveau de performance et la capacité à obtenir des consensus.

Selon les travaux de Chiocchio *et al.* (2012), la coordination explicite se déclinerait en trois grandes composantes : faire le point au sujet de la progression du travail ; s'échanger de l'information sur « qui fait quoi » ; et discuter de l'échéancier.

Enfin, lorsque les membres anticipent des tâches ou des besoins sans avoir à échanger préalablement, ils développent ainsi des mécanismes de coordination implicite, c'est-à-dire qu'ils anticipent les besoins de leurs collègues sans que ceux-ci et celles-ci les aient manifestés explicitement. La **coordination implicite** se distingue par les composantes suivantes, selon Chiocchio *et al.* (2012): anticiper les besoins des autres sans qu'ils aient été exprimés; réorganiser les tâches instinctivement lorsque des changements sont nécessaires; et avoir une compréhension implicite des tâches à réaliser.

Les composantes des dimensions de la collaboration que nous venons de présenter forment un tout pouvant s'avérer un **outil de développement collectif de la collaboration au sein d'un groupe**. Elles peuvent être utilisées comme indicateurs dans un questionnaire, ce qui a été fait dans les travaux de Chiocchio *et al.* (2012) et Raynault (2020) visant à améliorer la performance de la collaboration.



Soulignons que les occasions de collaboration augmentent avec les changements ainsi que les développements éducatifs puisqu'ils font partie intégrante de la vie des professionnels de l'enseignement supérieur (Vähäsantanen, 2015). **De nombreux auteurs soutiennent que l'agentivité est un élément clé pour soutenir le développement des pratiques en milieu universitaire** (Englund et Price, 2018), mais aussi pour mieux comprendre les besoins d'innovation (Eteläpelto *et al.*, 2013) et favoriser la performance de la collaboration qui est nécessaire dans de tels contextes.

L'agentivité : un levier pour l'innovation pédagogique



L'agentivité est devenue un concept important dans la littérature sur le changement éducatif, car elle affecte la mise en œuvre des politiques éducatives (Tao et Gao, 2017).

À retenir

Dans plusieurs pays, de nombreuses recherches ont exploré l'agentivité, soit la manière dont, grâce à des efforts actifs, les individus et les collectifs font des choix orientés vers le changement. (Biesta et Tedder, 2007; Edwards, 2005; Englund et Price, 2018; Eteläpelto *et al.*, 2013).

Que signifie faire valoir ou mobiliser son agentivité?

Dans la littérature, l'agentivité est souvent perçue comme étant une caractéristique individuelle, mais il s'avère que c'est également un concept collectif (Deschênes, 2021; Engeström et Sannino, 2013; Kajamaa et Kumpulainen, 2019).

En effet, l'**agentivité collective** renvoie à un processus qui se développe à travers des dynamiques collectives (Kajamaa et Kumpulainen, 2019; Rainio, 2008). L'agentivité peut être comprise comme un phénomène qui se produit dans la pratique sociale (Lipponen et Kumpulainen, 2011; Ruohotie-Lyhty et Moate, 2015) quand les efforts collectifs de transformation sont orientés vers des buts communs.

L'agentivité collective et l'agentivité transformatrice ont également la capacité d'affecter des contextes plus larges comme la transformation de structures ou de cultures (Hökkä *et al.*, 2017, 2019; Pantić et Florian, 2015), puisqu'elles vont au-delà de l'individu (Englund et Price, 2018).

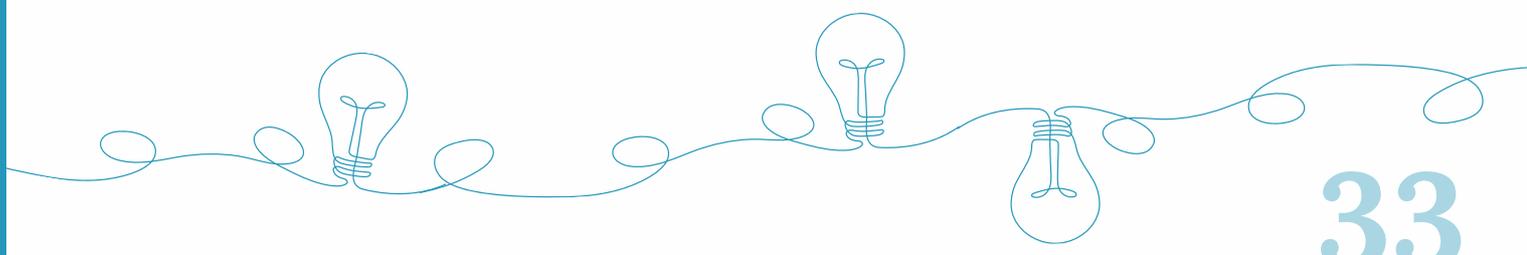
Dans un contexte de travail, l'**agentivité professionnelle**, pour sa part, met plutôt l'accent sur l'identité, les pratiques et les relations professionnelles (Vähäsantanen *et al.*, 2017). L'agentivité professionnelle permet aux personnes de différents horizons qui composent les organisations de construire une vision commune sur de nouvelles pratiques de travail, de transformer les organisations et d'introduire des innovations dans un contexte de travail (Collin *et al.*, 2010; Collin *et al.*, 2012; Tian *et al.*, 2016) comme en milieu universitaire.

À l'issue d'une recension des écrits sur l'agentivité en innovation dans le secteur de l'éducation supérieure, nous avons choisi de synthétiser les différentes définitions du concept (tableau 2).



Tableau 2
Typologie de l'agentivité : quelques définitions

| Types d'agentivité | Définitions |
|-----------------------------------|--|
| Agentivité individuelle | L'agentivité est décrite comme étant la capacité d'un individu à agir intentionnellement pour atteindre ses buts (Bandura, 2001; Deschênes, 2021). |
| Agentivité collective | Il est question d'agentivité collective lorsque les individus travaillent ensemble en partageant leurs intentions, connaissances, habiletés, connaissances, capacités et ressources (Bandura 1997, 2002; Deschênes 2021). |
| Agentivité professionnelle | L'agentivité professionnelle est conceptualisée de manière à comprendre des efforts, des actions et des décisions réels, en particulier concernant l'identité professionnelle et pour réaliser des apprentissages professionnels en contexte de travail (Annala et al., 2022; Eteläpelto et al., 2013; Toom et al., 2015; Vähäsantanen, 2015; Vähäsantanen et al., 2017) |
| Agentivité transformatrice | L'agentivité transformatrice met l'accent sur le mouvement expansif d'initiatives individuelles vers des actions collectives visant à réaliser le changement (Engeström, 2011; Englund et Price, 2018) et se caractérise par des processus d'apprentissage expansif (Engeström et Sannino, 2013). |



Pistes pour soutenir l'agentivité des organisations, les collectifs et les individus

Dans un contexte de changement organisationnel, par exemple lors de l'implantation de nouvelles pratiques pédagogiques, l'agentivité est un des facteurs qui assureront la réussite de l'institutionnalisation de l'innovation (Cai et Lönnqvist, 2021), mais c'est aussi une condition essentielle à sa pérennité (Voogt *et al.*, 2015).

Agentivité des parties prenantes



À retenir

- De récentes recherches montrent qu'en contexte d'innovation, l'agentivité collective devient une forme importante de soutien à l'agentivité individuelle (Tran, 2019). D'ailleurs, l'agentivité et la structure sociale sont coconstituées et mutuellement interdépendantes (van de Heyde *et al.*, 2017).
- **Les personnes les plus influentes au sein d'une organisation auront un poids déterminant sur l'élaboration de projets d'innovation pédagogique, même si plusieurs individus participent à leur création et leur mise en œuvre** (Cai et Lönnqvist, 2021; Cheng et Wei, 2021). Ajoutons à cela que certaines positions hiérarchiques permettent un grand degré d'agentivité, tandis que d'autres peuvent la limiter (Wang, 2021).

- Les conflits et les contradictions que génère toute collaboration professionnelle n'ont pas toujours un effet radicalement négatif. Au contraire, si elles se modèrent dans un environnement inclusif de résolution de problèmes, ces tensions peuvent se transformer en possibilités de développement personnel (Hero et Lindfors, 2019).
- Une compréhension de la manière dont les contextes peuvent entraver ou soutenir le développement de l'agentivité est nécessaire lors des processus d'innovation afin de s'assurer que les individus peuvent exercer leur agentivité dans le milieu dans lequel ils se situent (Stelma et Fay, 2014; Youssef et Shukri, 2018).
- Les **pratiques collaboratives** et de **leadership partagé** permettent d'accroître la prise de décision partagée (Spillane et Diamond, 2007) et le développement de l'agentivité.



Les parties prenantes à la réalisation de projets pédagogiques d'innovation favoriseront l'agentivité par des actions visant à maximiser :

| | |
|----|---|
| 1- | la mobilisation de compétences essentielles à la mise en œuvre de stratégies pérennes, c'est-à-dire la vision stratégique et le sens politique (Ma et Cai, 2021); |
| 2- | le renforcement de la capacité des individus à influencer les méthodes de travail, les pratiques partagées, la participation à la communauté (Ursin <i>et al.</i> , 2020), mais aussi à développer des idées nouvelles et le changement (Honkimäki et Tynjälä, 2018); |
| 3- | une culture de négociation délibérée et transparente où le travail conjoint entre différentes parties prenantes est encouragé puisque celles-ci ont une responsabilité commune dans le développement de l'agentivité (Louws <i>et al.</i> , 2020); |
| 4- | le rôle actif des enseignants et enseignantes dans les changements institutionnels (Yang et Clarke, 2018), en les responsabilisant et en les soutenant (Louws <i>et al.</i> , 2020); |
| 5- | les ressources de développement (Louws <i>et al.</i> , 2020), car la probabilité d'apporter des changements n'est pas uniquement une question de décision (McGrath, 2020); |
| 6- | une participation active à des activités d'apprentissage professionnel ou à des groupes de travail (Tao et Gao, 2017; Englund et Price, 2018), malgré une culture départementale de contrôle (Louws <i>et al.</i> , 2020); |

| | |
|----|--|
| 7- | le mentorat au sein d'un petit groupe d'un corps professoral; on a démontré que le mentorat fait progresser le développement professionnel tant du mentor que du mentoré (Honkimäki et Tynjälä, 2018); |
| 8- | le temps nécessaire pour développer des activités d'apprentissage et d'évaluation favorisant la pensée critique et les capacités de réflexion d'ordre supérieur (Youssef et Shukri, 2018); |
| 9- | des rencontres collectives et des journées de développement où les individus pourraient s'exprimer face au développement des pratiques académiques (Englund et Price, 2018). |

Agentivité des personnes étudiantes



À retenir

Les établissements d'enseignement supérieur ont un rôle majeur à jouer dans le soutien à la réussite, mais aussi dans le développement de compétences qui sont devenues essentielles dans notre monde complexe.

Le succès de tout environnement d'apprentissage dépend d'une expérience approfondie de l'interaction entre des « structures d'apprentissage collaboratif » et de l'agentivité (van de Heyde *et al.*, 2017).

Favoriser l'agentivité des personnes apprenantes dans des environnements d'apprentissage capacitants, c'est mettre œuvre des actions visant à :

1. Repenser les environnements physiques ou numériques d'apprentissage afin de permettre aux personnes d'être actives, de collaborer entre elles et de développer un plus grand degré d'agentivité dans leur apprentissage.
2. Renforcer la notion de pratique active, collaborative et authentique (Sankey, 2022). Les fondements de la pédagogie authentique permettent aux personnes apprenantes d'exercer leur agentivité, mais aussi de faciliter leur participation (van Krieken Robson et Zanatta, 2022).
3. Mettre en évidence leurs expériences et leurs compétences individuelles. L'agentivité des personnes apprenantes peut être renforcée, car elles agissent dans la collaboration en tant qu'agents dynamiques et actifs (Hero et Lindfors, 2019).
4. Mettre en place l'apprentissage par les pairs, puisque cette méthode stimule le développement de l'agentivité collective chez les personnes apprenantes (Marion et al., 2022; Raynault et al., 2023; Yakovleva et Kulikova, 2022).

**Des laboratoires
vivants**

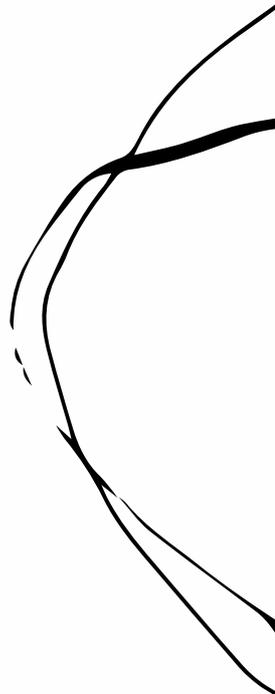
(Living Lab)

et

**des laboratoires
d'apprentissage**

(Learning Lab)

**en enseignement
supérieur**

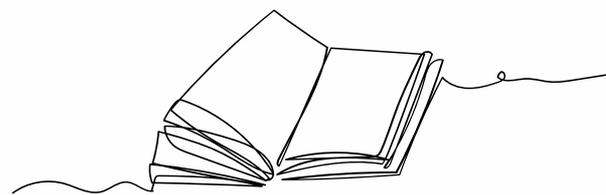


Les sections précédentes de ce guide ont abordé des éléments clés relatifs à l'innovation en enseignement supérieur. Comme des études récentes en font état, plusieurs projets d'innovation apportent des bénéfices à l'expérience d'apprentissage aux cycles d'études supérieures (van den Berg *et al.*, 2019; Paul *et al.*, 2022). C'est entre autres le cas des laboratoires d'apprentissage (*Learning Lab*) et des laboratoires vivants (*Living Lab*). On voit apparaître ces divers laboratoires dans d'autres milieux d'éducation, tels que des musées, des bibliothèques et des studios, où ils ont comme mission de favoriser les interactions, l'inspiration, la collaboration et la communication entre les gens (Hlubinka *et al.*, 2013).

Plusieurs guides ont déjà bien documenté la méthodologie collaborative à favoriser pour créer ces laboratoires innovants (ENOLL, 2015; Learning Lab Network, s.d ; Paquelin *et al.*, 2016). Des laboratoires utilisent, par exemple, la méthode du Design Research (Collins, 1992), celle du Educational Design Research (McKenney et Reeves, 2019) ou encore celle du Design Thinking (Brown, 2008). De leur cocréation jusqu'à leur mise en œuvre, ces laboratoires se caractérisent par une culture du codesign et de l'innovation.



Dans un premier temps, voyons les différentes définitions du laboratoire d'apprentissage ainsi que celle du concept de laboratoire vivant.



Distinctions : des définitions

Il pourrait être aisé de confondre les concepts de laboratoire d'apprentissage et de laboratoire vivant, car ces deux types de laboratoires innovants partagent certaines similitudes. Il s'avère donc important de les définir et de souligner ce qui les distingue l'un de l'autre. Avec cette connaissance, on pourra choisir le type à mettre en place afin de répondre de la manière la plus adéquate aux besoins et aux particularités des parties prenantes ainsi que des utilisateurs finaux et utilisatrices finales. Ce choix aura une incidence sur la portée de l'innovation du projet de laboratoire et sur le contexte dans lequel le projet émergera.

Le laboratoire d'apprentissage

Le laboratoire d'apprentissage est un type d'espace d'expérimentation pédagogique émergeant des universités; c'est une zone d'apprentissage collaboratif, d'expérimentation ouverte et d'innovation pédagogique soutenue par des personnes-ressources, comme des designers pédagogiques (Learning Lab Network, s. d.).

À retenir

Le laboratoire d'apprentissage a plusieurs usages et est axé sur le développement pédagogique. Il peut soit faciliter l'innovation pédagogique, soit permettre l'amorce du travail en équipe ou l'élaboration de projets, en mettant des outils à disposition pour les utilisateurs et utilisatrices (numériques ou autres).

Les laboratoires d'apprentissages incarnent un lieu écosystémique où de nouvelles formes d'apprentissage collaboratif et de travail se trouvent expérimentées. Il s'agit d'un **environnement d'apprentissage interactif qui se concentre sur la résolution de problèmes et l'apprentissage expérientiel.**

Pour aller plus loin...

Ces milieux collaboratifs mettent aussi l'accent sur trois types d'innovations, parfois de façon simultanée : **l'innovation pédagogique, l'innovation collaborative et l'innovation du management** (Sanchez *et al.*, 2022).



Les laboratoires d'apprentissage ont **recours aux outils numériques ainsi qu'à des infrastructures** comme des environnements, des équipements et des méthodes **stimulant le développement de l'intelligence collective** (Atkinson *et al.*, 2022; Sanchez *et al.*, 2022).

La figure 7 illustre les trois dimensions d'un laboratoire d'apprentissage qu'ont fait ressortir Sanchez *et al.* (2022). Les auteurs décrivent comment une communauté d'enseignants et d'enseignantes ou de professeures et de professeurs, d'étudiants et d'étudiantes d'une même université utilise un espace afin d'y vivre des activités d'apprentissage dans un espace physique, virtuel ou hybride.

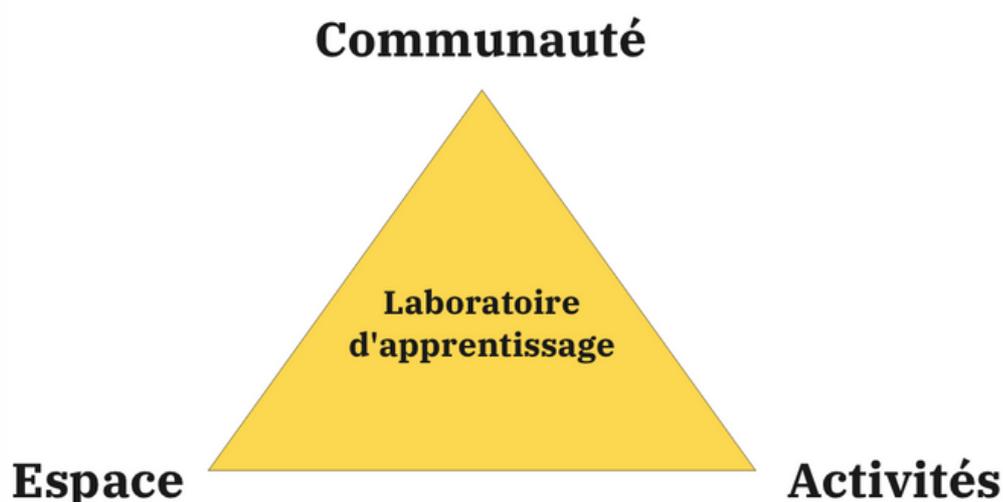
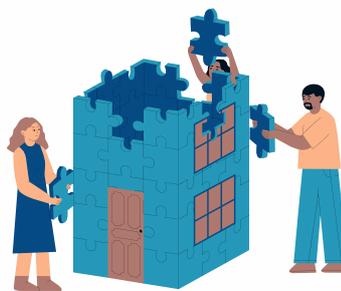


Figure 7. Les principales dimensions d'un laboratoire d'apprentissage (Sanchez *et al.*, 2022).

Le laboratoire vivant



Le laboratoire vivant (ou parfois appelé *Living Lab*) est un écosystème d'innovation ouvert, centré sur l'utilisateur, dont la **cocréation** ou le **codesign** est mis de l'avant de manière systématique. Dans un laboratoire vivant, les parties prenantes sont considérées comme des experts participants engagés dans les processus de recherche et d'innovation, par exemple des entreprises privées, le gouvernement, des OBNL, etc. Ces processus sont mis en place au sein d'une **communauté**, à l'intérieur d'un **contexte de vie réelle**, afin de concevoir, tester puis évaluer des produits ou des services qui **répondent aux besoins concrets** des utilisateurs et utilisatrices.

Portée par cette même intention de démocratiser l'innovation, l'association European Network of Living Labs (ENoLL), relevant de l'Union européenne a pour mission d'élargir le réseau des laboratoires vivants en y incluant toutes les organisations déployant ce modèle d'innovation «**centré sur l'utilisateur**» et «**avec l'utilisateur**» (Ark et Smyrl, 2017). Dans l'objectif d'assurer la pérennité des innovations, **on a mis au centre de ces laboratoires une méthode qui permet de faire émerger des solutions émanant des utilisateurs et utilisatrices.**

Comme l'illustre la figure 8, le laboratoire vivant est un espace qui permet de rassembler différentes parties prenantes. C'est un **lieu de rencontre et d'expérimentation bénéficiant d'un encadrement qui permet l'innovation et où l'environnement devient un catalyseur** (Ark et Smyrl, 2017; Westerlund *et al.*, 2018; Trousse, 2019).

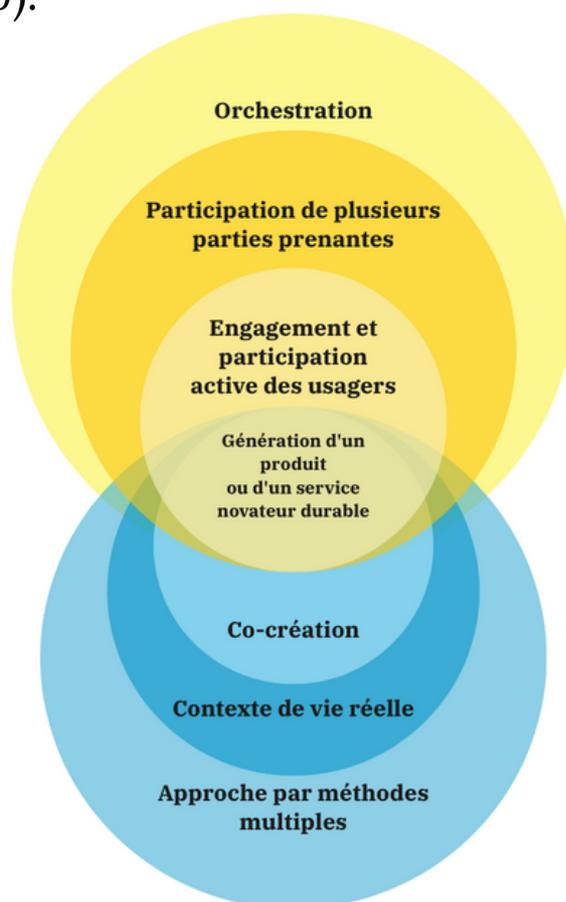


Figure 8. Les éléments principaux d'un laboratoire vivant en tant qu'écosystème d'innovation ouvert, selon la définition de l'ENoLL (2020).

Ce modèle implique généralement les principaux aspects de la définition d'ENoLL (2020), c'est-à-dire :

- un contexte authentique issu de la vie réelle;
- un processus de cocréation;
- l'implication active des utilisateurs et utilisatrices dans la démarche;
- la participation de plusieurs parties prenantes;
- une approche multiméthodes.



Important

Dans le **contexte universitaire**, les laboratoires vivants sont reconnus comme des **environnements d'apprentissage qui préparent les personnes aux différents rôles qu'elles devront adopter sur le marché du travail** (Van den Heuvel *et al.*, 2021). Considérés comme étant de véritables incubateurs, ces environnements jumelés à ces méthodes positionnent les parties prenantes en tant que **cofacilitateurs à la création des connaissances dans un environnement authentique** (Carpenter, 2013).

Des éléments de chevauchement et de convergence

Important

Malgré leurs distinctions, les laboratoires vivants et les laboratoires d'apprentissage s'inscrivent tous deux à l'intérieur d'une dynamique d'innovation sociale et collective stimulant l'interaction entre des parties prenantes engagées dans l'innovation.

Les laboratoires vivants comme les laboratoires d'apprentissage s'appuient en quelque sorte sur une économie de connaissances, dont le partage et les transferts devraient ultimement mener à des résultats novateurs. L'engagement de chacune des parties dans ce processus participatif se fait en fonction d'objectifs communs.

Retombées de ces laboratoires sur les apprentissages de toutes les parties prenantes

Généralement, pour les utilisateurs et utilisatrices, cela se traduit par l'amélioration de l'expérience utilisateur, la possibilité de contribuer à la création et à la validation de nouvelles solutions, mais aussi de participer à un processus faisant la promotion de l'inclusion sociale.

Pour aller plus loin...

- Pour les entreprises privées, les laboratoires vivants sont des moyens d'améliorer leur compréhension des utilisateurs et utilisatrices, de réduire les risques et d'accélérer le rythme de production d'innovations.
- Les laboratoires vivants offrent aux entreprises publiques une occasion de collaborer avec les citoyens et citoyennes, les entreprises et les autres parties prenantes pour développer des solutions qui soient innovantes et qui répondent aux besoins.
- Les retombées de ces laboratoires pour les entreprises publiques comprennent l'amélioration de l'efficacité opérationnelle, le renforcement de la confiance des citoyens et citoyennes, la promotion de l'innovation sociale et la réduction des risques et des coûts (Ark et Smyrl, 2017).

Retombées positives pour les étudiants et les étudiantes apparaissant comme transcendantes :

Les retombées qui ont été observées permettent assurément d'établir des lignes directrices sur l'incidence de ces laboratoires sur l'apprentissage dans les domaines de l'architecture, des sciences sociales et du génie et des sciences de la santé et services sociaux. Ceux-ci leur donnent la chance de bénéficier d'une expérience d'apprentissage plus intime avec la réalité de leurs pratiques professionnelles futures.

1. Stimulent l'engagement des étudiants et étudiantes et favorise la motivation intrinsèque des étudiants et étudiantes en satisfaisant les besoins d'autonomie, d'agentivité et de sentiment d'appartenance;
2. Favorisent la participation à un apprentissage expérientiel plus immersif;
3. Confronte les personnes étudiantes à la réalité du milieu du travail;
4. Favorisent l'apprentissage de compétences professionnelles favorisé par la mise en action en situation réelle et concrète (interaction sociale, communication, adaptation, etc.);
5. Favorisent l'apprentissage et la compréhension des besoins et préférences des différentes parties prenantes (industrie, partenaire privé et public, utilisateurs et utilisatrices, etc.)

- Ex. : Dans le cas d'un laboratoire vivant, des étudiants et étudiantes en gérontologie ont mentionné avoir appris à comprendre les besoins et les préférences des personnes âgées de manière plus efficace, réfléchie et humaine.

6. Donnent accès à une ou des communautés éducatives plus élargies;

7. Permettent le développement et/ou approfondissement des compétences techniques dans un contexte interdisciplinaire/transdisciplinaire/multidisciplinaire (Masseck, 2017; Jukema *et al.*, 2019; van den Berg *et al.*, 2019; O'Brien *et al.*, 2021; Paul *et al.*, 2022).

Les points à considérer et à améliorer :

De façon générale, les personnes étudiantes peuvent avoir de la difficulté à faire des liens entre la théorie enseignée et la réalité du terrain. De ce fait, il importe d'adopter une **pratique réflexive concrète en parallèle avec l'expérience de terrain.**

Par exemple, pour assurer le transfert des connaissances, l'intégration d'une méthode d'apprentissage expérientiel comme le propose Kolb (1984) peut être envisagée. Nous y revenons un peu plus loin dans ce guide.



Les types de laboratoire vivant et de laboratoire d'apprentissage

Selon les besoins et le contexte particulier de chaque laboratoire d'innovation, il est possible de cerner trois types de mise en application : **à distance, physique ou hybride.**

Par exemple, il ne serait pas approprié de mettre en place un laboratoire vivant dont les activités seraient déployées uniquement à distance et en ligne afin de développer un service visant l'amélioration de la qualité de vie des personnes âgées aux prises avec des problèmes de démence. Cependant, une approche à distance et en ligne pourrait être plus pertinente pour un projet misant sur le développement d'une technologie novatrice axée sur l'enseignement à distance pour les personnes à mobilité réduite.

À retenir

L'engagement, la participation, les besoins et préférences des utilisateurs et utilisatrices sont les points de convergence qui devraient mener la planification et la modulation de toutes les activités d'un laboratoire vivant.

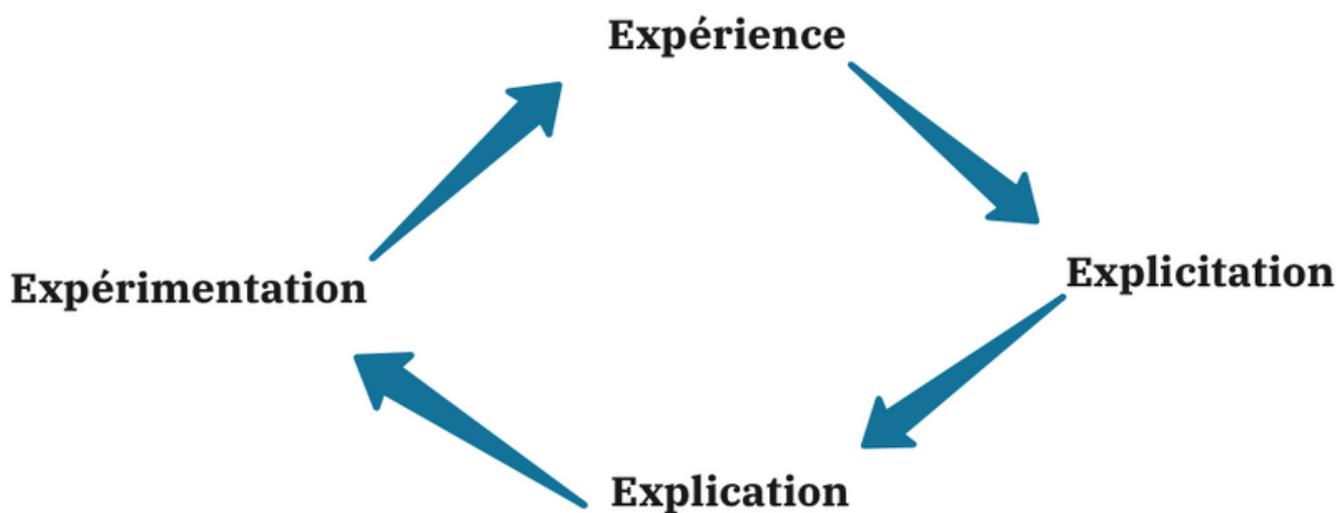
Méthodes d'apprentissage mobilisées dans ces labos innovants

En nous fiant aux démarches décrites dans plusieurs études et considérant la dynamique ainsi que les aboutissements souhaités par la mise en place d'un laboratoire vivant, nous pouvons néanmoins déduire que l'apprentissage expérientiel est la méthode la plus intégrée.

Pour leur part, les laboratoires d'apprentissage, selon la façon dont ils sont mis en place et les parties prenantes qui y sont engagées, permettent aux personnes de réaliser des apprentissages en contexte authentique et, ce faisant, de mobiliser **le cycle d'apprentissage expérientiel** (Kolb, 1984). Kolb estime que l'apprentissage se déroule en **quatre étapes** :

- 1.L'expérience concrète : la personne apprenante est confrontée à une situation nouvelle ou à un problème à résoudre.
- 2.L'observation réfléchie : elle réfléchit à son expérience, analyse ce qui s'est passé et prend note des conséquences.
- 3.La conceptualisation abstraite: elle tire des conclusions de son analyse et tire des généralisations ou des théories à partir de l'expérience.
- 4.L'expérimentation active: elle utilise ces théories pour résoudre de nouveaux problèmes et faire face à de nouvelles situations.

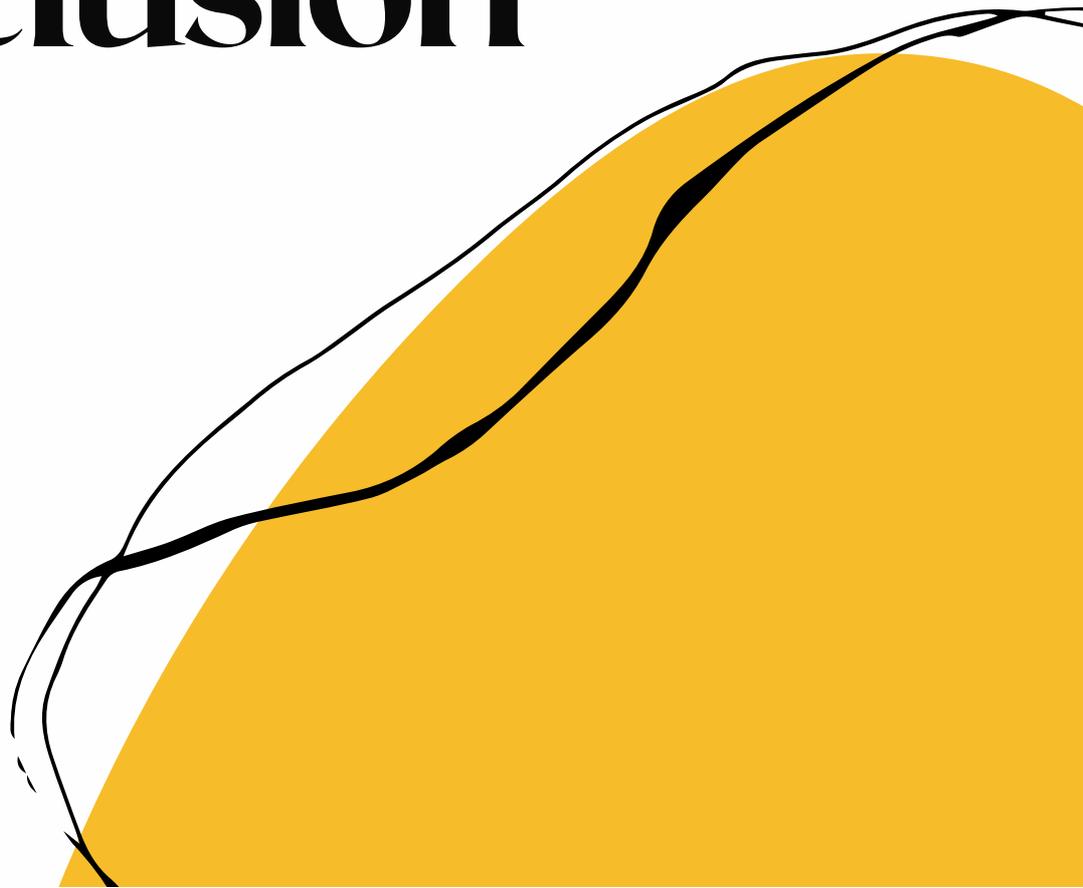
Kolb considère que les individus ont des préférences d'apprentissage différentes, certains préfèrent commencer par l'expérience concrète et d'autres par la conceptualisation abstraite. Il estime également qu'un processus d'apprentissage gagne en efficacité lorsqu'il incorpore toutes les étapes du modèle.



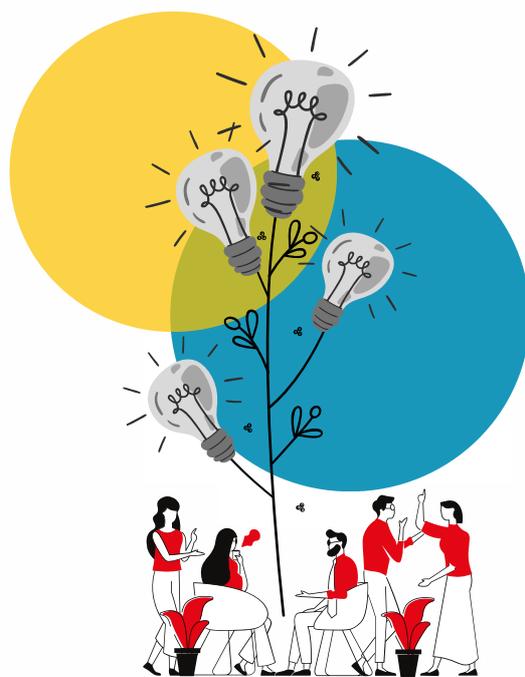
Dans le contexte authentique d'un tel laboratoire, on rassemble des personnes apprenantes, des membres du corps professoral ainsi que des experts et expertes et on s'intéresse à l'implication de tout ce monde. L'idée principale est de soutenir les étudiants et étudiantes dans la réalisation des cycles d'apprentissage expérientiel et de les accompagner pas à pas dans l'intégration des concepts théoriques à la pratique.



Conclusion

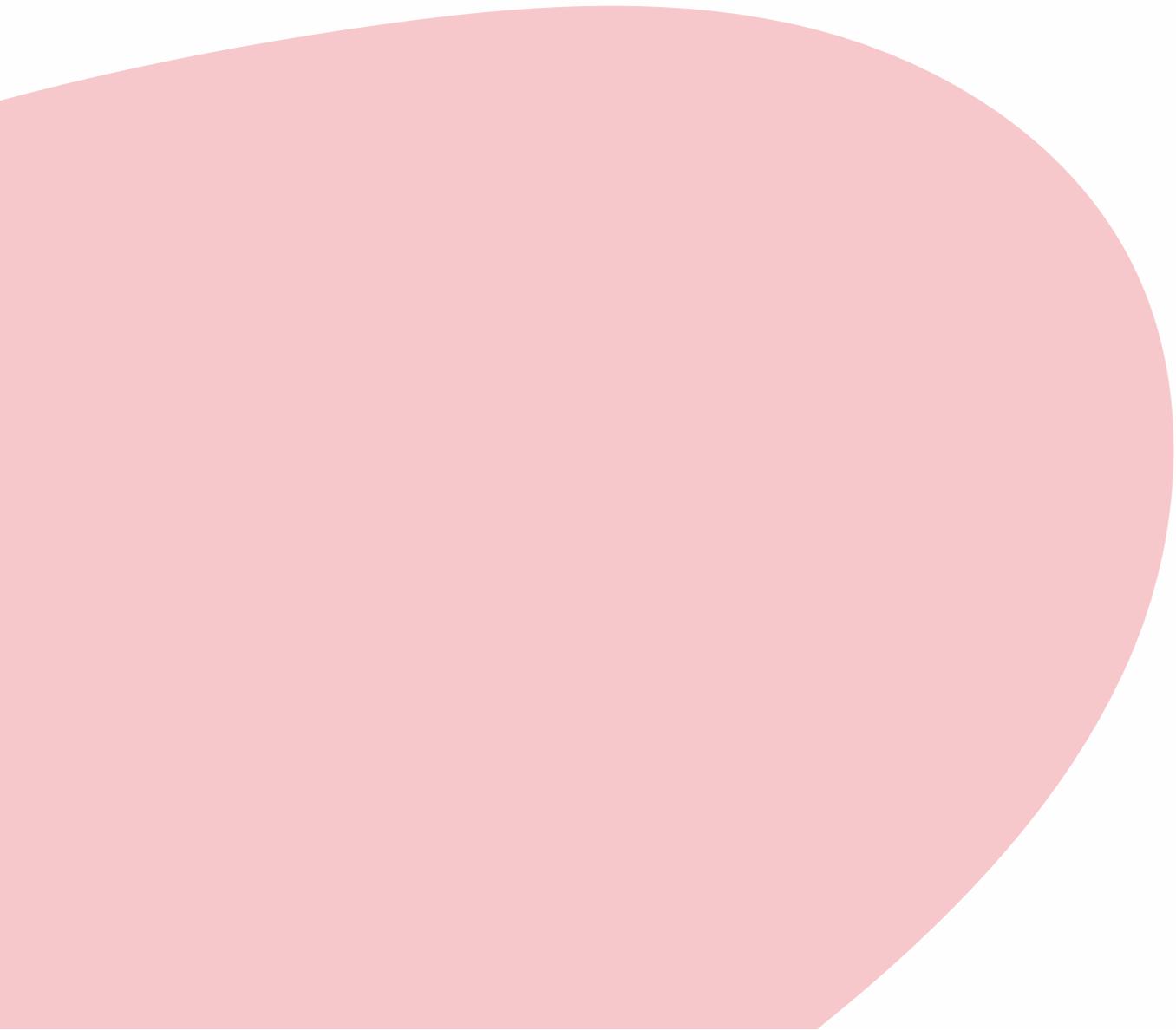


Concevoir des espaces pour favoriser les apprentissages est une occasion que doivent saisir les institutions d'enseignement supérieur afin de s'adapter aux spécificités et besoins des personnes apprenantes. Il est important d'encourager l'ensemble de la communauté universitaire, de la gouvernance aux personnes enseignantes-chercheuses, à briser l'habitude de travailler en vase clos. La capacité des équipes à mettre en œuvre de tels laboratoires est le signe d'un engagement institutionnel innovant.



Ces espaces d'émergence de savoirs et d'innovations collectives offrent un contexte d'apprentissage authentique stimulant l'agentivité des personnes en situation d'apprentissage. Ils permettent le déploiement de processus écosystémiques ouverts dans lesquels les apprenantes et apprenants ont l'occasion de faire appel à leur capacité d'agir.

Bibliographie



- Ackermann, M. (2013). *The communication of innovation: An empirical analysis of the advancement of innovation*. <https://www.econstor.eu/obitstream/10419/77064/1/751413305.pdf>
- Allaire, S. (2010). L'École éloignée en réseau: Réflexion sur de multiples facettes de l'engagement social d'un chercheur œuvrant dans un contexte d'innovation sociale et technologique. *Recherches qualitatives*, 29(2), 68. <https://doi.org/10.7202/1085100ar>
- Annala J., Mäkinen, M., Lindén, J. et Henriksson, J. (2022). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1836261>
- Ark, C., et Smyrl, M. (2017). Innovation ouverte et « Living labs »: Production et traduction d'un modèle européen. *Revue française d'administration publique*, 161(1), 89-102. <https://doi.org/10.3917/rfap.161.0089>
- Atkinson, M. K., Benneyan, J. C., Bambury, E. A., Schiff, G. D., Phillips, R. S., Hunt, L. S., Belleny, D. et Singer, S. J. (2022). Evaluating a patient safety learning laboratory to create an interdisciplinary ecosystem for health care innovation. *Health Care Management Review*, 47(3), E50-E61. <https://doi.org/10.1097/HMR.0000000000000330>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercice of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2002) Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology : An International Review*, 51(2), 269-290.
- Barma, S. (2014). Mot de la rédaction: Le CRIRES et l'innovation sociale en éducation. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.51657/ric.v2i1.41022>
- Bédard, D., et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/innover-dans-l-enseignement-superieur-9782130571476.htm>
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612182>
- Biesta, G., et Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 14(June), 84-92.

- Cai, Y., et Lönnqvist, A. (2021). *Overcoming the Barriers to Establishing Interdisciplinary Degree Programmes: The Perspective of Managing Organisational Innovation*. *Higher Education Policy*, 35(4), 1-23. *Academic Search Premier*. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=150994016&lang=fr&site=ehost-live>
- Carpenter, R. (Éd.). (2013). *Cases on higher education spaces : Innovation, collaboration, and technology*. Information Science Reference.
- Cassidy, R., Charles, ES. et Slotta, JD. (2019). *Active Learning: Theoretical Perspectives, Empirical Studies, and Design Profiles*. *Front. ICT* 6(3). doi: 10.3389/fict.2019.00003.
- Cauvin, J., Cauvin, M. C., Helmer, D., et Willcox, G. (1997). *L'homme et son environnement au Levant nord entre 30 000 et 7 500 BP*. *Paléorient*, 51-69.
- Cheng, J. et Wei, L. (2021). *Individual agency and changing language education policy in China: Reactions to the new «Guidelines on College English Teaching»*. *Current Issues in Language Planning*, 22(1/2), 117-135.
- Chiochio, F., Grenier, S., O'Neill, T. A., Savaria, K. et Willms, J. D. (2012). *The effects of collaboration on performance: A multilevel validation in project teams*. *International Journal of Project Organisation and Management*, 4(1), 1-37. <https://doi.org/10.1504/IJPOM.2012.045362>
- Collins, A. (1992). *Toward a design science of education*. Dans E. Scanlon et T. O'Shea (dir.), *New directions in education technology*, New York: Springer-Verlag, 15-22.
- Collin, K. M., Valleala, U. M., Herranen, S., et Paloniemi, S. (2012). *Ways of interprofessional collaboration and learning in emergency work*. *Studies in Continuing Education*, 34(3), 281-300. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.617364>
- Collin, K., Paloniemi, S., et Mecklin, J. (2010). *Promoting inter-professional teamwork and learning—the case of a surgical operating theatre*. *Journal of Education and Work*, 23(1), 43-63. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080903495160>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Gouvernement du Québec,
- Couture, C., Bednarz, N., et Barry, S. (2007). *La recherche participative: Multiples regards* (M. Anadon, Éd.). Presses de l'Université du Québec.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/185473>

- Deschênes, M. (2021). *Les systèmes de recommandations pour soutenir l'agentivité des enseignantes et des enseignants au collégial dans leur développement professionnel* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorupusUL.
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/68072/1/36790.pdf>
- Dennen, V. P. et Hoadley, C. (2013). Designing collaborative learning through computer support. Dans C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan et A. O'Donnell (dir.), *The international handbook of collaborative learning*, 389-402.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168-182.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), Art. 5. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y., et 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. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>
- Englund, C., et Price, L. (2018). Facilitating Agency: The Change Laboratory as an Intervention for Collaborative Sustainable Development in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205. ERIC. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1183790&lang=fr&site=ehost-live>
- ENOLL. (2020). Living Lab Projects 2020 by European Network of Living Labs. https://issuu.com/enoll/docs/living_lab_project_publication_2020_3f6db35797f158
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., et Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fagerberg, J., Fosaas, M., et Sapprasert, K. (2012). Innovation: Exploring the knowledge base. *Research policy*, 41(7), 1132-1153.
- Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/puf.falzo.2013.01>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 3(119), 7-27.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. *Apprendre au travail*, 201-213.
- Fernagu, S. (2018). Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : les Clubs de dirigeants de PME. *Formation Emploi*, 2(142), 231-254. <https://www-cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/revue-formation-emploi-2018-2-page-231.htm>

- Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants? *Travail et Apprentissage*, 1(23), 40-69.
- Fernagu, S. et Vidal-Gomel, C. (2022). Environnement capacitant : regard pluriel. *Travail et Apprentissage*, 1(23), 7-10.
- Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité : Perspectives en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Hämäläinen, R. et Vä Häsantanen, K. (2011). Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169-184. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(25), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Hero, L.-M., et Lindfors, E. (2019). Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education + Training*, 61(4), 500-522. *Education Source*. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=136448149&lang=fr&site=ehost-live>
- Hlubinka, M., Dougherty, D., Thomas, P., Chang, S., Hoefer, S., Alexander, I., et McGuire, D. (2013). *Makerspace playbook : School edition*. <http://makerspace.com/wpcontent/uploads/2013/02/MakerspacePlaybook-Feb2013.pdf>.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. <http://dx.doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hökkä, P., Rautiainen, M., Silander, T., et Eteläpelto, A. (2019). Collective Agency-Promoting Leadership in Finnish Teacher Education. Dans Murray, J. (dir.), *International Research, Policy and Practice in Teacher Education* (Springer 15-30).
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., et Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity - Transforming marginality to strength. *Teaching & Teacher Education*, 63, 36-46. *eue*. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=121556678&lang=fr&site=ehost-live>
- Honkimäki, S., et Tynjälä, P. (2018). Prerequisites for the Successful Group Mentoring of First-Year University Students: A Case Study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 148-164. ERIC. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1188608&lang=fr&site=ehost-live>

- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford University Press.
- Jønsson, T. F., Bahat, E., et Barattucci, M. (2021). How are empowering leadership, self-efficacy and innovative behavior related to nurses' agency in distributed leadership in Denmark, Italy and Israel? *Journal of Nursing Management*, 29(6), 1517-1524. <https://doi.org/10.1111/jonm.13298>
- Jukema, J. S., Veerman, M., Van Alphen, J., Visser, G., Smits, C. et Kingma, T. (2019). Nurturing gerontology students' intrinsic motivation to cocreate: The design of a powerful learning environment. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(4), 432-441. <https://doi.org/10.1080/02701960.2017.1377702>
- Kajamaa, A., et Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1647547>
- Kans, M. et Gustafsson, A. (2020) Internal stakeholders' views on interdisciplinarity: An empirical study within an interdisciplinary master's program. *Curriculum & Teaching Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1731221>
- Kapur, M., Hattie, J., Grossman, I., and Sinha, T. (2022). Fail, flip, fix, and feed – Rethinking flipped learning: A review of meta-analyses and a subsequent meta-analysis. *Front. Educ.* 7. doi: 10.3389/feduc.2022.956416
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M.-C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>
- Landry, S. (2010). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*. Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Learning Lab Network. (s. d.). *Apprendre et enseigner autrement*. *Learning Lab*. https://www.learninglab-network.com/wp-content/uploads/2022/02/LLWEB_PPP.pdf
- Leduc, D., Cambron-Goulet, M., Aubin, A. S., et Raynault, A. (2022). La collaboration dans le travail en groupe en contexte d'examen collaboratif à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(3).
- Lipponen, L., et Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27(5), 812-819.
- Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H. et van der Want, A. (2020). Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 691-710.

- Ma, J., et Cai, Y. (2021). Innovations in an institutionalised higher education system: The role of embedded agency. *Higher Education* (00181560), 82(5), 897-915. Academic Search Premier. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=153222550&lang=fr&site=ehost-live>
- Marion, C., Laferrière, T. et Tremblay-Gagnon, D. (2022). Rétroaction par les pairs: quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants?. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 6(1), 52-72. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51446>
- Masseck, T. (2017). Living Labs in Architecture as Innovation Arenas within Higher Education Institutions. *Energy Procedia*, 115, 383-389. <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2017.05.035>
- McGrath, C. (2020). Academic developers as brokers of change: Insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 94-106.
- McKenney, S. et Reeves, C.T. (2019). *Conducting educational design research*. Second Edition. Routledge. New York.
- Ministère de l'enseignement supérieur. 2021. *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079
- Mucchielli, A. (2007). *Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives*. Université Paul Valéry, Montpellier III. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf
- Mykhailyshyn, H., Kondur, O., et Serman, L. (2019). Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education Institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 5(1), 9-16. <https://doi.org/10.15330/jpnu.5.1.9-16>
- O'Brien, W., Doré, N., Campbell-Templeman, K., Lowcay, D. et Derakhti, M. (2021). Living labs as an opportunity for experiential learning in building engineering education. *Advanced Engineering Informatics*, 50, 101-440. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2021.101440>
- Paul, S., Chiu, M., Markoff, E. et Im-Bolter, N. (2022). Experiential learning in a virtual "Living Lab in Aging" course in a mental health setting: A qualitative study. *Gerontology & Geriatrics Education*, 1(16). <https://doi.org/10.1080/02701960.2022.2150843>
- OCDE. (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-en>
- OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OCDE.
- OECD, OECD. (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy: A systematic approach to technology-based school innovations*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Pantić, N., et Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.
- Paquelin, D. (2015). Nouveau design pédagogique, nouveau design spatial. In *Campus d'avenir : Concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique*. [En ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGESIP. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/57/7/guide_campus-2015_401577.pdf
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur: Des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Paquelin, D., Dussarps, C., et Pocean, D. (2016). *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français*. [Report]. Université Laval (Québec, Canada), Université Bordeaux Montaigne. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02489329>
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/28027>
- Paulsen, M. B. (Éd.). (2016). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 31). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3>
- Rainio, A. P. (2008). From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15(2), 115-140. <https://doi.org/10.1080/10749030801970494>
- Raynault, A. (2020). *Apprendre à collaborer et à développer des compétences de la pratique collaborative et de partenariat patient dans un cours universitaire hybride à l'ère du numérique*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Raynault, A., Lebel, P., Brault, I., Vanier, M-C. et Flora, L. (2020). How interprofessional teams of students mobilized collaborative practice competencies and patient partnership approach in a hybrid IPE course? *Journal of Interprofessional Care*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1783217>
- Raynault, A., Béland, S., Durand, F., Fernandez, N. et Heilporn G. (2022). Évaluer la collaboration en ligne et en présentiel en contexte pédagogique universitaire en mode hybride: analyse de la pertinence d'un questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(1).

- Raynault, A., J-P. Gouin, Beauchamp, M. (2023). *Rétroaction entre pairs pour apprécier la contribution individuelle lors d'un travail d'équipe : un processus. Ressource éducative libre collective.* <https://view.genial.ly/63223569bf57330011ba4f30/interactive-content-retroaction-entre-pairs>
- Reeves, S., Fletcher, S., Barr, H., Birch, I., Boet, S., Davies, N. et Kitto, S. (2016). A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: BEME Guide no. 39. *Medical Teacher*, 38(7), 656-668. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173663>
- Romainville, M., et Michaut, C. (Éd.) (2012). *Réussite et abandon dans l'enseignement supérieur.* De Boeck.
- Ruohotie-Lyhty, M., et Moate, J. (2015). Proactive and reactive dimensions of life-course agency: Mapping student teachers' language learning experiences. *Language and education*, 29(1), 46-61.
- Salas, E., Cooke, N.J. et Rosen, M.A. (2008). On Teams, Teamwork, and Team Performance: Discoveries and Developments. *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 50(3). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1518/001872008X288457?journalCode=hfsa>
- Salas, E., Stagl, K.C. et Burke, S. (2004). 25 years of team effectiveness in organization : research themes and emerging needs. *International review on Industrial and Organisational Psychology*, 19, 47-91.
- Sanchez, E., Paukovics, E., Cheniti-Belcadhi, L., El Khayat, G., Said, B. et Korbaa, O. (2022). What do you mean by learning lab?. *Education and Information Technologies*, 27, 4501-4520. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10783-x>
- Sankey, M. D. (2022). The state of Australasian online higher education post-pandemic and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(2), 14-26. Education Source. <https://access.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=156480519&lang=fr&site=ehost-live>
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Second Edition)*(pp. 397-417). New York, NY: Cambridge University Press.
- Spillane, J. P., et Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice.* Teachers College, Columbia University New York.
- Stelma, J., et Fay, R. (2014). Intentionality and developing researcher competence on a UK master's course: An ecological perspective on research education. *Studies in Higher Education*, 39(4), 517-533.
- Tao, J., et Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>

- Tian, M., Risku, M., et Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Tierney, W. G., et Lanford, M. (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education. Dans M. B. Paulsen (Éd.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 31, p. 1-40). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_1
- Toom, A., Pyhältö, K., et Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623.
- Tran, H. (2019). Teacher agency in times of educational change: The case of transitioned teachers in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 20(5), 544-559. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1553912>
- Trousse, B. (2019). Les usagers au cœur des laboratoires vivants. *Soins*, 64(837), 34-37. <https://doi.org/10.1016/j.soins.2019.05.005>
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L., et Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S., et Eteläpelto, A. (2017). Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional Development in Education*, 43(4), 514-536. Academic Search Premier. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=123913980&lang=fr&site=ehost-live>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. K., et Eteläpelto, A. (2017). An Agency-Promoting Learning Arena for Developing Shared Work Practices. Dans M. Goller et S. Paloniemi (Éds.), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development* (p. 351-371). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_18
- van de Heyde, V., Stoltenkamp, J., et Siebrits, A. (2017). Designing a social work online self-coaching program: Integrated support and joint ownership. *Cogent Education*, 4(1), 1346547. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1346547>
- Van den Heuvel, R., Braun, S., de Bruin, M., et Daniels, R. (2021). A Closer Look at Livings Labs and Higher Education using a Scoping Review. *Technology Innovation Management Review*, 11(9), 17.
- van den Berg, A., Dewar, B., Smits, C., Windesheim et Jukema, J. S., (2019). Experiences of older adults and undergraduate students in co-creating age-friendly services in an educational living lab. *International Practice Development Journal*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.19043/ipdj.92.002>

- vanKrieken Robson, J., et Zanatta, F. (2022). Navigating pedagogical challenges through authentic pedagogy during the transition to online learning amid COVID-19. *Widening Participation & Lifelong Learning*, 24(2), 83-93. Education Source. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=158224970&lang=fr&site=ehost-live>
- Verquin Savarieau, B. (2019) Les dispositifs d'apprentissage instrumentés à l'aune de la théorie des capacités. Marcelline Djeumeni Tchamabe; Emmanuelle Voulgre; Dominique Groux; Sandrine Nyebe Atangana. *Quelle école pour demain ? Enjeux, priorités et défis : actes du 15e Colloque de l'AFDECE, Ecole normale supérieure de Yaoundé, du 5 au 7 novembre 2018*, 15, L'Harmattan, pp.535-542, 2019, (Éducation comparée), 978-2-343-17905-6.
- Vienni Baptista, B., Vasen, F., et Villa Soto, J. C. (2019). Interdisciplinary centers in Latin American Universities : The challenges of institutionalization. *Higher Education Policy*, 32(3), 461-483.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T., et McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259-282. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>
- Wang, M. (2021). Satellite Baby Students' Lived Experiences, TESOL Teacher Candidates' Positioning, Agency, and Pedagogy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(1), 41-64. ERIC. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1288797&lang=fr&site=ehost-live>
- Westerlund, M., Leminen, S. et Habib, C. (2018). Key Constructs and a Definition of Living Labs as Innovation Platforms. *Technology Innovation Management Review*, 8(12), 51-62. <https://doi.org/10.22215/timreview/1205>
- Yakovleva, O. V. et Kulikova, S. S. (2022). Comportement éducatif et agence étudiante dans l'apprentissage numérique personnalisé. *Perspektivy nauki i obrazovania*, 58(4), 160-172. Academic Search Premier. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=158895001&lang=fr&site=ehost-live>
- Yang, H., et Clarke, M. (2018). Spaces of agency within contextual constraints: A case study of teacher's response to EFL reform in a Chinese university. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 187-201. Education Source. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=130244313&lang=fr&site=ehost-live>
- Youssef, R. M., et Shukri, N. (2018). EFL Teachers' Response to the Ecological Expectations of the Teaching Context at a Saudi University. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 1-13. ERIC. <https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1209971&lang=fr&site=ehost-live>