

# L'ENGAGEMENT COGNITIF AU COLLÉGIAL

## UNE ANALYSE EXPLORATOIRE DES LIENS ENTRE SES DIMENSIONS

Selon les données statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST, 2013), les taux de sanction des études, sous les cibles fixées par le gouvernement, sont une préoccupation pour le milieu de l'enseignement supérieur et amènent les chercheurs à étudier les facteurs agissant sur la réussite, comme la motivation, la persévérance et l'engagement scolaire (Hamel et Savard, 2006). De nombreux écrits en Sciences de l'éducation montrent que, pour promouvoir la réussite scolaire, il importe de tenir compte d'un ensemble de facteurs ayant une influence sur le développement de la motivation à apprendre chez les étudiants (Blumenfeld, Kempler et Krajcik, 2005 ; Svinicki, 2004 ; Wlodkowski, 2008). La motivation est vue par Viau (2009) comme l'état dynamique qui prédispose un étudiant à vouloir s'engager dans les activités d'apprentissage afin d'atteindre ses buts. C'est « en quelque sorte l'énergie qui sous-tend les actions nécessaires à la réussite » (Cabot et Dagenais, 2016, p. 2). Cet état de motivation se dresse comme une condition préalable à l'engagement, notamment l'engagement cognitif, sujet d'actualité au cœur d'un nombre croissant de recherches et dont il sera question dans cet article.

Nous décrivons dans les lignes qui suivent une recherche exploratoire<sup>1</sup> que nous avons menée afin d'étudier les liens entre les différentes dimensions composant l'engagement cognitif. Nous visions à déterminer quelles variables contextuelles ou sociodémographiques (notamment l'âge, le sexe et le programme d'études) pouvaient avoir une incidence sur l'engagement cognitif. Nous voulions aussi vérifier si des différences émergeaient entre les groupes-classes indépendamment de leurs caractéristiques inhérentes telles que la taille du groupe, la méthode d'enseignement ou les spécificités du professeur. Nous terminerons l'article en présentant quelques résultats permettant de guider les pratiques pédagogiques pour favoriser l'engagement cognitif chez les étudiants du collégial.

### L'IMPORTANCE DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE ET SES COMPOSANTES

Depuis les premiers travaux à s'être penchés sur l'engagement en contexte scolaire, il y a au moins 30 ans, nous comprenons mieux ses effets sur la réussite. Nous savons, par exemple, que les étudiants désengagés sont moins attentifs en classe, manquent des leçons, n'effectuent pas les devoirs ou s'investissent peu dans le traitement des contenus. Les conséquences sont alors une maîtrise insuffisante de la matière et un plus faible taux de réussite. À l'inverse, les étudiants engagés sont plus susceptibles d'avoir un meilleur rendement scolaire, d'obtenir leur diplôme et de gérer leurs transitions interordres facilement (Fredericks, Blumenfeld et Paris, 2004). Les écrits scientifiques soulignent bien l'importance de l'engagement pour l'apprentissage et mettent en lumière les influences que peuvent avoir les professeurs sur le degré d'engagement de leurs étudiants (Christenson, Reschly et Wylie, 2012).

Les recherches sur l'engagement ont aussi permis de mieux cerner ses diverses facettes, même s'il n'existe pas de consensus clair à leur propos dans les écrits. L'engagement est un

concept multidimensionnel, polysémique et envisagé comme un système complexe comprenant un ensemble de facteurs interdépendants, internes et externes à l'étudiant. Il comporte généralement trois composantes : comportementale, affective et cognitive (Fredericks et collab., 2004).

La première se manifeste par la participation de l'étudiant à la vie scolaire et sociale au collège (par exemple, être présent au cours ou entretenir des relations étroites avec ses pairs), alors que la seconde s'incarne dans ses intérêts et ses valeurs (comme nourrir un lien entre l'utilité d'un contenu et ses buts professionnels ou bien avoir du plaisir à réaliser une tâche). La dimension cognitive, pour sa part, réfère la majorité du temps aux comportements de l'étudiant à l'égard du savoir, soit comment il utilise ses stratégies de gestion cognitives et métacognitives en cours d'apprentissage. C'est, en d'autres mots, l'investissement de l'étudiant dans ses apprentissages et son habileté à réfléchir et à utiliser stratégiquement ce qui est pertinent pour réussir. À titre d'exemple, un étudiant

<sup>1</sup> Cette recherche a reçu du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).



ANASTASSIS KOZANITIS

Professeur agrégé  
Université du Québec  
à Montréal



DIANE LEDUC

Professeure agrégée  
Université du Québec  
à Montréal



ISABELLE LEPAGE

Étudiante à la maîtrise  
Université du Québec  
à Montréal

cognitivement engagé aura le souci de clarifier les concepts, de persister dans les tâches difficiles, de réviser le matériel et d'étudier les sources d'information au-delà de celles requises.

Étant sensibles aux variations de l'environnement, ces trois composantes sont fortement influencées par l'interaction entre une personne et le contexte d'apprentissage (Fredricks et collab., 2004). C'est un point important à considérer, car le fait qu'un étudiant soit engagé dans ses cours ne provient pas seulement de ses caractéristiques psychologiques internes, mais se trouve grandement modulé par les interactions vécues dans le contexte du cours, par ses perceptions de la qualité des ressources externes et personnelles à sa portée ainsi que par la structure pédagogique des situations d'enseignement-apprentissage mises en place (Fredricks et McColskey, 2012). Savoir comment modeler un environnement d'apprentissage qui tend à activer l'engagement des étudiants dans toutes ses composantes revêt en conséquence un intérêt particulier pour les professeurs.

Si les deux premières composantes ont fait l'objet d'une grande attention de la part de chercheurs depuis les trois dernières décennies, l'engagement cognitif demeure nettement moins exploré, entre autres en contexte collégial. Il convient donc de s'attarder spécifiquement sur cette composante afin de mieux comprendre son rôle pour le plein développement du potentiel d'apprentissage humain. Les prochains paragraphes proposent d'étayer les dimensions de l'engagement cognitif.

## LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF

Greene et ses collègues définissent l'engagement cognitif chez un apprenant par le type et le niveau de stratégies cognitives qu'il utilise, par le processus d'autorégulation qu'il met en œuvre et par le degré d'effort qu'il déploie lors de l'étude (Greene, 2015). Cette définition concorde avec les résultats de plusieurs recherches sur l'apprentissage et la motivation, dont celle de Fredricks et McColskey (2012), indiquant que l'engagement cognitif implique la prévenance et la volonté de faire les efforts nécessaires pour comprendre la complexité des contenus et pour maîtriser des habiletés difficiles. Dans notre étude, nous nous sommes intéressés à l'engagement cognitif particulièrement du point de vue de la classe et des activités d'enseignement-apprentissage parce qu'il façonne directement l'expérience scolaire de l'étudiant. Globalement, l'engagement cognitif d'un étudiant comporte quatre dimensions, soit les

stratégies d'apprentissages utilisées par l'étudiant, ses habiletés d'autorégulation cognitive, le temps et les efforts qu'il consacre à ses apprentissages et la situation qui précise le contexte dans lequel il est placé pour apprendre.

### LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Les stratégies d'apprentissage peuvent viser une étude des connaissances en surface ou en profondeur, selon les buts de l'étudiant. L'apprentissage en surface se définit par l'utilisation intentionnelle d'actions cognitives de base telles que la mémorisation ou la répétition, actions qui relèvent davantage de la reproduction mécanique que de la compréhension significative des contenus à apprendre (Greene, 2015). L'apprentissage en surface est corrélé avec des buts de performance à court terme qui visent à satisfaire aux exigences plutôt qu'à s'approprier la matière (Baeten et collab., 2010).

Se basant sur les théories cognitives d'apprentissage, Greene et ses collaborateurs (2004) partent du principe qu'un étudiant qui utilise différents types de stratégies pour apprendre en profondeur essaie d'intégrer de nouvelles informations à ses connaissances antérieures afin d'obtenir une représentation mentale cohérente et plus riche du contenu. Les chercheurs définissent ainsi les stratégies d'apprentissage en profondeur par l'utilisation intentionnelle des connaissances antérieures au cours de la construction d'un nouveau réseau de connaissances plus complexes (Greene, 2015). Cet apprentissage en profondeur est de ce fait caractérisé par la mise en œuvre de fonctions cognitives de hauts niveaux taxonomiques, comme la pensée critique, logique, réflexive, métacognitive et créative. Il est corrélé avec un désir de maîtrise où l'étudiant est personnellement absorbé par la tâche à accomplir et met tout en œuvre pour comprendre ce qu'il fait. Cela explique en partie que bon nombre d'écrits y établissent des liens avec la réussite (Baeten et collab., 2010).

### L'AUTORÉGULATION

Greene (2015) s'est inspirée du modèle de Zimmerman et Martinez-Pons (1990) pour définir l'autorégulation comme les ajustements cognitifs effectués par l'apprenant en cours d'études. Ceux qui s'autorégulent se fixent des objectifs d'apprentissage clairs, utilisent des stratégies métacognitives pertinentes, mobilisent de multiples méthodes afin d'étudier efficacement et adaptent systématiquement leurs efforts aux résultats qu'ils obtiennent en vue d'atteindre leurs objectifs respectifs. L'autorégulation est notamment composée de la



métacognition et de la participation active de l'étudiant à son processus d'apprentissage (Zimmerman et Labuhn, 2012). Ces habiletés peuvent être grandement influencées par les formes de rétroaction données à l'apprenant. Dans leur revue des 30 ans de recherches au sujet des modèles d'autorégulation, Zimmerman et Labuhn (2012) mettent en évidence le fait que les habiletés d'autorégulation se développent, entre autres, par les processus de rétroaction instaurés dans les méthodes pédagogiques que privilégie un professeur. La rétroaction continue communiquée à l'étudiant a un effet plutôt substantiel sur son développement, lequel a une influence sur son engagement, ce qui l'encouragera à déployer des efforts constants et assidus pour sa réussite tout au long de ses études. L'autorégulation, faisant appel à la manière dont l'étudiant sélectionne les éléments d'une rétroaction pour les adapter en fonction de ses buts (Greene, 2015), peut être ainsi vue comme un processus cyclique à travers lequel l'apprenant est attentif à l'efficacité de ses méthodes d'études et répond aux rétroactions par des ajustements issus de la perception qu'il a de lui-même et par des changements manifestes de comportement.

**Les habiletés d'autorégulation se développent, entre autres, par les processus de rétroaction instaurés dans les méthodes pédagogiques que privilégie un professeur.**

#### LA PERSÉVÉRANCE ET L'EFFORT DÉPLOYÉ

Kuh et collab. (2006) voient la persévérance, parfois nommée *persistence*, comme un engagement dans le long terme. Il s'agit de la dimension qui réfère avant tout au temps que l'étudiant consacre à ses apprentissages, à la constance avec laquelle il étudie et à la façon dont il compose avec les obstacles ou les contraintes qu'il rencontre jusqu'à l'atteinte de ses buts, soit le plus souvent l'obtention du diplôme. Vue sous un angle plus systémique, la persévérance serait une conséquence du soutien de l'entourage de l'étudiant, des conditions de l'environnement dans lequel il évolue et des efforts qu'il déploie pour réussir (Bourdon et collab., 2007). Des résultats de recherches démontrent en effet que les étudiants qui ont des buts futurs en lien avec leur apprentissage déploient des degrés d'attention et d'efforts supérieurs (Greene, 2015). Le concept d'effort est aussi cohérent avec la définition de plusieurs auteurs au sujet de l'engagement cognitif, qui considèrent que la volonté de même que la prévenance pour fournir les efforts afin d'intégrer des notions complexes font partie de cette dimension (Frederick et McColskey, 2012; Viau, 2009).

#### L'ENGAGEMENT SITUATIONNEL

Les caractéristiques et les paramètres du contexte dans lequel l'apprentissage a lieu ne sont pas négligeables. Les conditions physiques des situations d'enseignement, l'environnement d'apprentissage, les relations humaines s'établissant en classe, le déroulement des cours, les valeurs ainsi que les croyances d'un étudiant concernant les contenus, etc., tout cela influe sur l'engagement cognitif de ce dernier (Radovan et Makovec, 2015). Par ailleurs, d'autres aspects contextuels, mais de nature métacognitive, permettent de cerner l'engagement au moment où il se produit, et non pas seulement après la tâche. Cela fait référence plus précisément à la dimension situationnelle de l'engagement et concerne trois facettes interdépendantes présentes lorsque l'étudiant est engagé dans une tâche, soit la reconnaissance de ses efforts et de sa persévérance alors qu'il exécute la tâche, la perception de son engagement durant la tâche et la façon dont il se sent absorbé par la tâche (Rotgans et Schmidt, 2011).

Afin de rendre plus explicites les relations entre la motivation, les trois types d'engagement scolaire et les quatre dimensions de l'engagement cognitif, nous présentons tous ces concepts dans la **figure 1**. Le sens des flèches suggère que la motivation peut avoir une influence sur l'engagement scolaire qui, à son tour, peut mener à la réussite des études.

#### UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE POUR ÉTUDIER L'ENGAGEMENT COGNITIF

Dans le contexte d'une étude exploratoire menée auprès de collégiens, nous nous sommes ainsi penchés sur les différentes dimensions de l'engagement cognitif pour mieux comprendre comment celles-ci s'influencent et pour cerner les variables qui pourraient avoir un effet sur elles.

L'échantillon était composé de 357 participants (130 hommes et 223 femmes) qui provenaient de deux cégeps de la région de Montréal, répartis dans 13 groupes-classes. De ce nombre, 232 étudiants étaient inscrits dans un programme technique, tandis que 125 étudiants suivaient une formation préuniversitaire. Nous avons réparti les participants en deux catégories d'âge, soit le groupe des moins de 20 ans (cohorte A) et celui des 20 ans et plus (cohorte B). Ce choix rassemble d'un côté les étudiants jugés d'âge traditionnel pour le niveau collégial et de l'autre, ceux plus âgés ayant vécu un parcours scolaire non traditionnel, à la suite d'un changement de programme, d'un retour aux études ou de l'ajout d'un deuxième diplôme de niveau collégial.

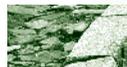
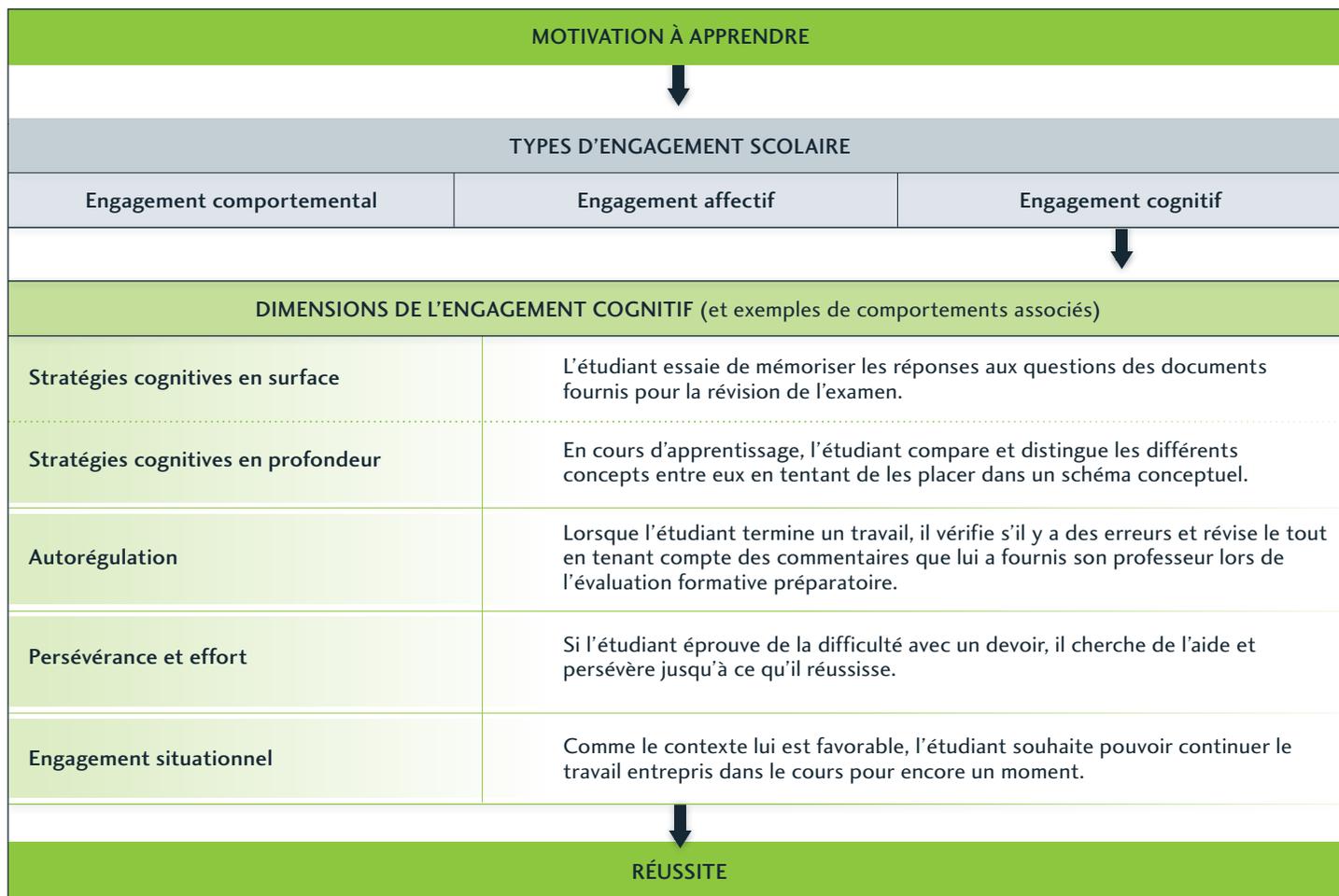


FIGURE 1

RELATION ENTRE LES PRINCIPAUX CONCEPTS RELATIFS À L'ENGAGEMENT COGNITIF



Parmi les chercheurs étudiant l'engagement cognitif, l'équipe de Miller et de ses collaborateurs (1996) a contribué significativement à en développer le construit en s'appuyant surtout sur les cadres conceptuels de la motivation à apprendre. Pour notre recherche, nous avons utilisé le questionnaire *Cognitive Engagement Scale* que ce groupe de chercheurs a développé, validé maintes fois en anglais dans différents contextes et dont nous avons validé la traduction en français, le *Questionnaire sur l'engagement cognitif* (QEC) (Leduc et Kozanitis, sous presse 2018). Le questionnaire comporte 33 questions auxquelles les participants ont répondu selon une échelle de type Likert allant de 1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement d'accord). Il est pertinent de préciser que les étudiants avaient reçu la consigne de répondre au questionnaire en faisant référence au cours dans lequel ils se trouvaient au moment d'y répondre.

### LES LIENS ENTRE LES QUATRE DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT COGNITIF

L'analyse des données montre une relation étroite entre les quatre dimensions de l'engagement cognitif, prouvant que ces construits sont dépendants les uns des autres (Fredericks et collab., 2004; Greene et collab., 2004). Ces relations s'avèrent d'ailleurs d'intensités variées, et toutes, sauf une, sont positives, c'est-à-dire qu'elles évoluent dans le même sens. De ce fait, les étudiants ayant des comportements conscients d'autorégulation sont ceux qui ont plus souvent recours à des stratégies d'apprentissage en profondeur et manifestent des comportements s'inscrivant dans l'engagement situationnel, témoignant d'une participation active à leur processus d'apprentissage et de leur désir d'investir des efforts pour atteindre leurs objectifs.



Ces résultats sont conformes à la conceptualisation de la dimension de l'autorégulation qui reconnaît à l'étudiant sa volonté de mobiliser des stratégies adaptatives pour atteindre ses objectifs (Zimmerman et Labuhn, 2012). Les étudiants qui estiment être engagés sur le plan cognitif pour un cours sont ainsi plus susceptibles d'y investir les efforts nécessaires pour apprendre la matière et pour réussir.

Par surcroît, nos résultats mettent en évidence une intention consciente dans le choix de stratégies d'apprentissage et de comportements adaptatifs selon la situation d'apprentissage. Le seul coefficient de corrélation qui est de sens négatif indique que les étudiants ayant recours aux stratégies de surface auront moins tendance à persévérer. Considérant l'acceptation qui est donnée à la dimension de la persévérance dans cette étude, ce phénomène peut avoir des implications pratiques pour les professeurs, puisqu'il serait, d'un côté, une conséquence des conditions de l'environnement dans lequel évolue l'étudiant (Bourdon et collab., 2007) et, de l'autre côté, en lien avec la dynamique relationnelle qui s'établit entre les étudiants et leur professeur. Ainsi, on peut comprendre qu'un environnement et un entourage scolaire peu soutenant peuvent miner la volonté des étudiants de déployer des efforts dans le temps. Dans le même ordre d'idées, le recours à des situations d'évaluation qui misent plutôt sur la mémorisation pourrait mener les étudiants à privilégier des stratégies d'apprentissage de surface et, par conséquent, à adopter moins de comportements de persévérance.

**Les professeurs doivent porter une attention particulière à leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation pour stimuler l'engagement cognitif chez leurs étudiants et favoriser des apprentissages en profondeur.**

En plus des relations entre les dimensions, nous avons aussi analysé l'influence de certaines variables contextuelles sur l'engagement cognitif. Les résultats montrent que l'âge des étudiants est une variable prédictive de l'engagement cognitif, à l'exception des stratégies de surface, où aucune différence statistiquement significative n'est observée. Au surplus, on constate que c'est la variable «âge» qui explique la plus grande partie de la variance dans les niveaux de persévérance. Étant donné que ce sont les étudiants plus âgés qui déclarent des degrés d'intensité plus élevés d'engagement cognitif, il serait

opportun pour les professeurs d'avoir recours aux pratiques pédagogiques et évaluatives qui suscitent l'engagement cognitif visant les étudiants plus jeunes dans leur classe. On peut noter qu'il ne ressort aucune différence significative pour la variable «genre», indiquant que les hommes et les femmes présentent des patrons d'engagement cognitif similaire.

Nous avons également vérifié si des différences existent entre les programmes techniques et préuniversitaires. Encore là, aucune distinction statistiquement significative n'a pu être notée, à l'exception d'un faible écart pour les stratégies de surface, qui sont plus utilisées dans le secteur préuniversitaire. Deux hypothèses pourraient expliquer ce résultat. D'abord, il semble possible que les étudiants ajustent leurs stratégies d'apprentissage pour répondre aux exigences d'admission des programmes universitaires en vue de s'y inscrire et qu'ils investissent temps et efforts à exécuter des routines et à mémoriser les contenus, plutôt que de viser une maîtrise en profondeur de la matière (Smiley et Anderson, 2011). Qui plus est – et cela se trouve étroitement lié à la première hypothèse –, le choix d'une stratégie d'apprentissage par les étudiants serait conséquent de certaines pratiques évaluatives des professeurs ayant cours dans ces programmes, où les évaluations misent davantage sur la mémorisation et la compréhension des connaissances plutôt que sur l'analyse, la synthèse ou le jugement à partir de ces connaissances.

Ces hypothèses, bien qu'elles doivent être vérifiées par des données probantes pour mieux éclairer les décisions didactiques des professeurs, invitent néanmoins ces derniers à porter une attention particulière à leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation pour stimuler l'engagement cognitif chez leurs étudiants et favoriser des apprentissages en profondeur.

## CONCLUSION

Alors que de nombreuses recherches ont permis d'apporter un éclairage sur le concept de la motivation et de l'engagement scolaire de manière générale, notre contribution visait plus précisément l'exploration de l'engagement cognitif, un concept qui commence à attirer l'attention des chercheurs et des praticiens pour son rôle dans l'apprentissage et la réussite scolaire en enseignement supérieur. Les principaux résultats en lien avec les objectifs de cette recherche montrent des relations significatives entre l'ensemble des dimensions de l'engagement cognitif. Ce qui ressort le plus sont les liens positifs entre les stratégies d'apprentissages en profondeur que met en œuvre un étudiant, ses habiletés d'autorégulation, le temps ainsi que



les efforts qu'il déploie et la situation qui précise le contexte dans lequel il se trouve pour apprendre, pistant les professeurs sur certains éléments à considérer pour favoriser l'engagement cognitif chez leurs étudiants. Nos résultats pointent également des possibilités de futures études afin de tenter de déterminer de façon plus précise les pratiques pédagogiques et évaluatives suscitant l'engagement cognitif des étudiants. Ces recherches pourraient par ailleurs tenir compte de davantage de variables, notamment les composantes impliquées dans la dynamique motivationnelle (Viau, 2009). ●

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

APPLETON, J. J. et collab. «Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument», *Journal of School Psychology*, vol. 44, n° 5, 2006, p. 427-445.

BAETEN, M. et collab. «Using Student-centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging or Discouraging their Effectiveness», *Educational Research Review*, vol. 5, n° 3, 2010, p. 243-260.

BLUMENFELD, P. C., T. M. KEMPER et J. S. KRAJCIK. «Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments», dans KEITH, S. (dir.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, New York, Cambridge University Press, 2006.

BOURDON, S. et collab. *Famille, réseaux et persévérance au collégial, phase 1*, rapport de recherche de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2001.

CABOT, I. et A. DAGENAI. «Motivation scolaire», *Bulletin de la documentation collégiale*, Montréal, Centre de documentation collégiale, vol. 17, 2016.

CHRISTENSON, S., A. L. RESCHLY et C. WYLIE. «Handbook of Research on Student Engagement», *Social and Behavioral Sciences*, vol. 7, n° 2, 2012, p. 325-346.

FREDRICKS, J. A. et W. MCCOLSKEY. «The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments», dans CHRISTENSON, S., A. RESCHLY et K. WYLIE (dir.). *The Handbook of Research on Student Engagement*, New York, Springer 2012, p. 763-741.

FREDRICKS, J. A., P. C. BLUMENFELD et A. H. PARIS. «School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence», *American Educational Research Association*, vol. 74, n° 1, 2004, p. 59-109.

GREENE, B. A. «Measuring Cognitive Engagement With Self-report Scales: Reflections From Over 20 Years of Research», *Educational Psychologists*, vol. 50, n° 1, 2015, p. 14-30.

GREENE, B. A. et R. B. MILLER. «Influence on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, 1996, p. 181-192.

HAMEL, T. et D. SAVARD. *Les cégéps : une grande aventure collective québécoise*, Presses Université Laval, 2006.

LEDUC, D. et A. KOZANITIS. «L'engagement cognitif en contexte postsecondaire: traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure», *Revue des sciences de l'éducation*, Mc Gill, (à paraître) 2018.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *Statistiques: Obtention d'une sanction des études collégiales*, Gouvernement du Québec, 2013.

ROTGANS, J. et H. SCHMIDT. «Cognitive Engagement in the Problem-Based Learning Classroom», *Advances in Health Science Education*, vol. 16, n° 4, 2011, p. 465-479.

SINATRA, G. M., B. C. HEDDY et D. LOMBARDI. «The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science», *Educational Psychologists*, vol. 50, n° 1, 2015, p. 1-13.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, ERPI, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. et A. LABUHN. «Theories, Constructs, and Critical Issues», dans «Self-regulation of Learning: Process Approaches to Personal Development», *APA Educational Psychology Handbook*, Washington, American Psychological Association, vol. 1, 2012, p. 399-425.

ZIMMERMAN, B. J. et M. MARTINEZ-PONS. «Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-efficacy and Strategy Use», *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, 1990, p. 51-59.

Anastassis KOZANITIS, titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, est professeur au Département de didactique de l'UQAM. Il est aussi consultant international en pédagogie universitaire, spécialisé dans les thèmes suivants : réforme curriculaire basée sur les compétences, innovations pédagogiques et évaluation en situations authentiques. Ses intérêts de recherche portent sur la motivation scolaire, l'engagement cognitif et l'enseignement en contexte postsecondaire.

kozanitis.anastassis@uqam.ca

Diane LEDUC est professeure au Département de didactique à l'Université du Québec à Montréal et directrice de l'Observatoire interuniversitaire sur les pratiques innovantes d'évaluation des apprentissages (OPIÉVA). Elle s'intéresse plus particulièrement aux pratiques pédagogiques au postsecondaire, à la formation des professeurs, à l'engagement cognitif ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages, notamment dans des contextes artistiques. Formée initialement en architecture et détentrice d'un doctorat en études et pratiques des arts, complété par deux postdoctorats en didactique de l'enseignement supérieur, elle suit un parcours professionnel qui témoigne d'un regard pluriel sur les disciplines.

leduc.diane@uqam.ca

Isabelle LEPAGE est étudiante à la maîtrise en didactique à l'UQAM et elle s'implique dans divers projets de recherche concernant la pédagogie de l'enseignement supérieur. Après avoir fait des études en psychologie et en pédagogie de l'enseignement supérieur, elle a enseigné la psychologie du développement au collégial. Elle travaille également à La rue des Femmes de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur les modalités d'évaluation, les environnements numériques d'apprentissage et l'engagement psychologique des étudiants à l'université.

lepage.isabelle.3@uqam.ca