

**DES ZOMBIES DANS L'AMPHITHEATRE :
COMMENT LE DESIGN THINKING PEUT AMELIORER L'ENGAGEMENT ETUDIANT ET LES
COMPETENCES COLLABORATIVES ?**

Coralie Damay*
ISC Paris
cdamay@iscparis.com

Moez Ben Yedder
ISC Paris
Adresse mail

* Coralie Damay – 22 boulevard de Fort de Vaux 75017 Paris – 01 40 53 99 99

Résumé : En réponse à la quête croissante de pratiques pédagogiques engageantes, la présente contribution cherche à comprendre l'avantage potentiel de la pédagogie basée sur le design thinking pour améliorer l'engagement des étudiants dans un cours de management d'équipe axé sur l'acquisition des compétences collaboratives. En recourant à une triangulation des méthodes qualitatives et quantitatives, nous analysons l'engagement des étudiants durant une activité de design thinking transposée à un scénario d'invasion de zombies pour des étudiants de troisième année de licence en école de commerce. Les résultats suggèrent que le design thinking ainsi scénarisé peut être un moyen pertinent de favoriser l'engagement des étudiants en particulier par la mobilisation de la dimension socio-émotionnelle. La séquence présentée propose une approche d'utilisation du design thinking pour faire ressortir les compétences collaboratives nécessaires à travail d'équipe.

Mots-clés : Design thinking ; engagement; ; pédagogie active; compétences collaboratives; management d'équipe

**ZOMBIES IN THE AMPHITHEATER:
HOW CAN DESIGN-THINKING IMPROVE STUDENT ENGAGEMENT AND COLLABORATIVE
SKILLS?**

Abstract : In response to the growing quest for engaging teaching practices, this contribution seeks to understand the potential benefit of design thinking-based pedagogy to improve student engagement. Using a triangulation of qualitative and quantitative methods, we analyse student engagement during a play-based design thinking activity adapted to a zombie invasion scenario for business school undergraduate students. Results suggest that design thinking can be a relevant mean of promoting student engagement especially by fostering socio-emotional engagement.

Keywords : Design thinking ; engagement; action learning; collaborative skills; team management

DES ZOMBIES DANS L'AMPHITHEATRE : COMMENT LE DESIGN THINKING PEUT AMELIORER L'ENGAGEMENT ETUDIANT ET LES COMPETENCES COLLABORATIVES ?

Introduction A l'instar de l'OCDE dans son rapport Skills for 2030, des chercheurs et organismes mettent en avant la nécessité de développer des compétences chez les apprenants telles que les compétences socio émotionnelles pouvant conduire à une nécessaire adaptation des méthodes pédagogiques classiques. Dans ce contexte, l'engagement des étudiants est devenu un concept primordial pour évaluer la pertinence des approches pédagogiques (Cassidy et al., 2021 ; Kahu, 2013). L'engagement s'apparente à un investissement actif et volontaire de la part des élèves dans les apprentissages. Pour le stimuler, plusieurs approches pédagogiques novatrices sont proposées par les éducateurs et plus généralement par la littérature sur les sciences de l'éducation. Le design thinking est l'une de ces approches. Elle permettrait d'une part l'acquisition de compétences plus en lien avec les besoins socio-économiques actuels et d'autre part la conception de séquences pédagogiques plus engageantes. Toutefois, les pré requis nécessaires au design thinking en limite la diffusion et son utilisation reste souvent limitée à des disciplines et des établissements orientés vers l'innovation. Dès lors, il existe un besoin de développer des outils pédagogiques basés sur cette approche qui soient plus accessibles aux éducateurs et ouvertement orientés vers l'amélioration de l'engagement des apprenants. Plus encore, peu de recherches existent sur l'impact de tels dispositifs sur l'engagement. Pour y apporter une réponse, nous proposons de scénariser une séquence d'apprentissage basée sur le design thinking (scénario d'invasion par des zombies) lors d'un cours en management d'équipe à des étudiants en troisième année de licence d'une école de commerce. L'objectif de cette recherche est non seulement de proposer un outil d'enseignement créatif mais aussi de mesurer son impact sur l'engagement des apprenants.

Revue de littérature

Cadre théorique de l'engagement des étudiants

La littérature sur l'engagement des étudiants propose plusieurs définitions de ce terme (Oseghale et al., 2023). Ainsi, l'engagement des étudiants a pu être défini comme un processus psychologique influencé par des facteurs individuels propres aux étudiants et des facteurs institutionnels intégrés dans un contexte social plus large (Kahu & Nelson, 2018). Cette définition met l'accent sur l'interaction entre les facteurs liés aux étudiants et les facteurs de contexte social. Dans la même perspective, Oseghale et al. (2023) définissent l'engagement des étudiants comme les réactions aux activités d'enseignement et d'apprentissage sur le plan psychologique, cognitif, émotionnel et comportemental, à la fois en classe et hors de la classe, pour atteindre des résultats d'apprentissage réussis. Cette deuxième définition met en évidence l'existence de facteurs liés au contexte de classe et à un contexte social éducatif plus large. Elle souligne également l'existence de multiples dimensions de l'engagement des étudiants. En effet, la littérature sur l'engagement des étudiants identifie diverses dimensions de cet engagement correspondant aux différentes facettes du niveau d'implication des étudiants en réponse aux activités d'enseignement et au contexte.

La dimension émotionnelle de l'engagement des étudiants implique l'étendue des réactions positives (ou négatives) aux pairs et aux tuteurs (Bowden et al., 2021). Les précédents

travaux indiquent que les émotions positives favorisent l'engagement des étudiants envers leurs institutions et les motivent à réaliser leur travail académique (Bowden et al., 2021 ; Fredricks & McColskey, 2012). La dimension cognitive de l'engagement des étudiants met l'accent sur l'investissement temporel dans l'apprentissage (Kahu & Nelson, 2018) ainsi que sur l'effort nécessaire pour maîtriser des compétences et concepts complexes (Fredrick et al., 2004). La dimension comportementale de l'engagement met en évidence la participation des étudiants à des tâches liées à l'enseignement telles que l'achèvement des devoirs, l'assiduité aux cours, la consultation des tutoriels et la participation active aux activités en classe (Bowden et al., 2021; Fredricks & McColskey, 2012). Enfin, l'engagement psychologique, également appelé engagement social, implique une relation moins observable (Oseghale et al., 2023) mais plus forte avec les pairs et les enseignants ainsi que le sentiment d'appartenance (Appleton et al., 2006 ; Fredericks et al., 2016). Il y a souvent un chevauchement entre les différentes facettes de l'engagement (Oseghale et al., 2023). La dimension sociale peut prendre la forme d'un engagement socio-affectif (par exemple, se soucier des idées des autres) recouvrant ainsi la dimension émotionnelle ou aboutir à un engagement socio-cognitif (par exemple, s'appuyer sur les idées des autres) en chevauchant la dimension cognitive, typiquement dans le cas des travaux ou des devoirs de classe collectifs (Wang et al., 2019).

L'implication positive des étudiants dans les différentes dimensions de l'engagement peut améliorer le développement de leurs capacités et compétences académiques et est généralement associée à la performance académique ainsi qu'à des résultats d'apprentissage souhaitables tels que la pensée critique ou des notes plus élevées (Carini et al., 2006). Lorsqu'on interroge sur l'enseignement du point de vue de l'engagement, le défi commun est de savoir comment inciter les étudiants non motivés à prendre au sérieux leur travail académique et à s'engager suffisamment pour un apprentissage significatif, ce qui implique généralement la co-crédation de connaissances dans un environnement d'apprentissage actif (Cassidy et al., 2021 ; Kahu, 2013).

Un dispositif pédagogique basé sur le design thinking

La mobilisation du design thinking en éducation implique souvent un enseignement actif et collaboratif. La littérature suppose qu'il est intrinsèquement plus engageant pour les étudiants et conduit à un apprentissage plus approfondi et une attitude plus positive envers l'enseignement. Par exemple, Hayes et al., (2020) ont exploré l'utilisation du design thinking dans un programme de leadership de premier cycle. Ils ont constaté que cela a permis de recueillir des retours précieux des étudiants pour l'amélioration du programme, mais a également servi d'outil d'évaluation engageant. Grau et Rocket (2022) ont discuté du potentiel du design thinking pour revitaliser l'engagement des étudiants dans l'enseignement supérieur. Les auteurs ont souligné comment les pratiques et les l'esprit du design thinking peuvent être utilisées pour créer de nouvelles approches innovantes en matière d'engagement des étudiants, favorisant la collaboration et permettant aux étudiants de co-crédier leurs expériences d'apprentissage.

L'objectif de la présente communication est d'appréhender et de mesurer l'impact d'un dispositif basé sur le design thinking sur l'engagement des étudiants (cf. annexe 1).

Méthodologie

Déroulement de l'expérimentation

Le scénario de cette étude a été inspiré de l'exercice « Zombie Apocalypse » créé en 2011 par le *Center of Disease Control* (CDC). Cette activité était initialement conçue comme un outil de sensibilisation des jeunes publics aux crises. Le thème d'une invasion de zombies était utilisé comme métaphore ludique d'une menace réelle et visait, par le biais du design thinking, à faire émerger chez les apprenants une réflexion sur la réaction à tenir en situation d'urgence (Kruvand & Bryant, 2015). Le scénario a été repris depuis et adapté pour des expérimentations pédagogiques en communication (Parviz, 2020), leadership (Buchanan, & Hällgren, 2019) ou encore en psychologie cognitive (Bonin et al., 2019). Lors d'une séance du cours de management des équipes, le scénario a été adapté afin de faire expérimenter le design thinking aux apprenants. Il était composé de phases d'exploration et d'exploitation des informations par les apprenants organisés en groupe. A l'issue de la séquence d'invasion des zombies, une réflexion a été conduite sur les compétences collectives mobilisées lors de l'activité. Enfin, il était demandé aux répondants d'analyser l'utilisation des compétences et de les transférer pour cocréer une grille d'évaluation pour un leur projet semestriel.

Le choix de l'invasion de zombies est justifié par le caractère désinhibant et motivant de cette décontextualisation dont l'effet est prouvé sur un public d'étudiants (Buchanan & Halgren, 2019). Lors d'une séance du cours de management des équipes ayant pour objectif d'apprentissage l'acquisition des compétences d'évaluation dans le cadre de travail d'équipe, le scénario a été adapté afin d'initier les étudiants au design thinking avant de l'utiliser pour créer une grille d'évaluation à utiliser pour leur projet semestriel. Le script de l'activité était composé de 3 phases reprenant les piliers du design thinking. La phase d'invasion de zombies est l'occasion d'une immersion/idéation face à une situation nécessitant une réflexion collective. Lors de la deuxième phase, les animateurs ont mis l'accent sur le prototypage en demandant aux étudiants d'identifier les compétences collectives mobilisées lors de l'activité. Enfin, il était demandé aux répondants d'utiliser les compétences identifiées pour élaborer la grille d'évaluation de leur projet semestriel ce qui correspond à la phase d'implémentation du design thinking.



Déroulé de la séquence pédagogique

La finalité créative de l'activité consiste à amener les étudiants à proposer eux-mêmes les critères d'évaluation qu'ils vont utiliser dans la grille d'auto-évaluation de leur projet

semestriel. L'aspect créatif est suscité à la fois par une scénarisation basée sur le design thinking mais rentre aussi dans une logique de classe renversée (Caillez & Hénin, 2017).

Collecte de données

Deux modes de collecte ont été mobilisés pour analyser les effets du dispositif pédagogique sur l'engagement de 61 étudiants.

1) Un questionnaire anonyme post cours avec des questions fermées et une question ouverte « *Quel est votre ressenti suite à la participation à l'activité?* ». 57 réponses ont été données, ce qui représente un taux de réponse de 93,44%.

Pour avoir une mesure quantifiable des diverses dimensions de l'engagement, nous avons utilisé l'échelle de mesure SES (*student engagement scale*) développée par Gunuc & Kuzu (2015) et adaptée par Alsowat (2016) à un contexte d'expérimentation pédagogique dans l'enseignement tertiaire. L'échelle de mesure se base sur 19 items à évaluer sur une échelle de Lickert à 5 points. Originellement écrite en anglais pour une séquence de classe inversée, l'échelle a été adaptée à l'expérimentation et traduite en français puis validée par un comité de pairs. Par ailleurs, un des items originaux (« je souligne les mots importants dans le manuel de cours ») a été retiré de l'échelle vu que son contenu renvoie à une attitude d'apprentissage non incluse dans la séquence utilisée. L'analyse de la fiabilité de l'échelle après les modifications réalisées s'avère satisfaisante avec un alpha de Cronbach de 0.93.

2) Des post it à compléter à la fin de la séance de cours, de manière anonyme, « *A la fin de cette séance je repars avec...* » 65 post it ont été récupérés.

Les retours aux questions ouvertes de chaque mode de collecte ont été traités par une analyse de contenu thématique indépendante. Néanmoins, les résultats obtenus par les deux modes de collecte sont présentés simultanément car ils témoignent des mêmes retours de la part des étudiants.

Un dispositif engageant traduit dans les mesures

Nos résultats montrent que les apprenants ont apprécié l'activité et l'ont considéré plus engageante que les classes traditionnelles (item 1) pour 61,2% des répondants. Dans le même ordre d'idée, 60,5% des répondants estiment à la fin de la session qu'ils sont plus motivés pour apprendre le sujet du cours avec ce type d'activité (item 4). Au niveau de l'écoute attentive des consignes (item 5), traditionnellement associé à l'engagement comportemental, 71% des répondants sont en accord avec la proposition parmi lesquels 37,1% estime être tout à fait d'accord (niveau le plus élevé de l'échelle). Concernant le plaisir d'apprendre des choses nouvelles (item 7), le taux d'accord est de 65,2%. Pour le fait de se sentir encouragé (item 8) le taux est de 60,7% et on arrive à plus de 90% si on inclut les répondants moyennement d'accord. Pour les questions relatives à l'attention (item 13), à l'intérêt (item 14), les taux d'accord sont de 70,9%; et un niveau quasi-identique pour l'effort de compréhension avec 69,3% (item 15).

L'analyse en composantes principales fait ressortir l'existence de trois dimensions : ces dimensions correspondent à l'engagement cognitif (Q5 et Q9), comportemental (Q6, Q16 et Q11) et socio-émotionnel (items restants). Ainsi l'item relatif à la discussion entre pair au cours de l'activité (Q17) est relié à cette dimension émotionnelle alors que celui relatif à la communication avec les autres apprenants (Q2) souffre d'un problème de dimensionnalité

amenant à son retrait de l'analyse factorielle. La dimension socio-émotionnelle explique à elle seule 50,9% de la variance totale expliquée contre 6,28% pour la dimension comportementale et 5,59% pour la dimension cognitive. Ceci nous amène à conclure que si les divers types d'engagement sont observés lors de l'expérimentation pédagogique menée, c'est sur le plan socio-émotionnel de l'engagement que la réaction qu'elle suscite se fait le plus ressentir.

Les dimensions de l'engagement dans les retours écrits

L'analyse des retours des étudiants reflète différentes facettes de l'engagement : la dimension cognitive, la dimension affective, la dimension sociale et la dimension conative. Parfois, certaines dimensions peuvent être couplées.

La dimension cognitive de l'engagement est un élément récurrent des retours des étudiants. Ces derniers témoignent des connaissances acquises, parfois de manière progressive. Certains attestent de manière générale de connaissances supplémentaires quand d'autres spécifient la thématique du cours le management d'équipe ou le design thinking. A ces connaissances théoriques viennent s'ajouter la perception d'avoir pu développer des softs skills. Certains évoquent également une stimulation intellectuelle résultant du dispositif pédagogique mobilisé (cf. annexe 2a)

La dimension sociale / interactionnelle est également mise en avant dans les retours des étudiants. Ceci peut résulter de la matière enseigner : le management d'équipe, qui par nature implique une dimension sociale, mais également par le dispositif pédagogique mobilisé. Les retours des participants mettent en avant les leviers qui sont à l'origine d'une équipe performante comme la communication, le partage ou encore la cohésion. La notion d'interaction est ainsi souvent relayée par les étudiants. Les résultats soulignent que cette interaction est en partie le fruit du dispositif pédagogique. Les étudiants mentionnant que cela diffère des cours auxquels ils ont l'habitude de participer. Enfin, concernant la dimension sociale, le sentiment d'appartenance est aussi présent dans les verbatims des étudiants. Ils se sont sentis impliqués et membre à part entière de leur équipe (cf. annexe 2b).

De nombreuses émotions sont également soulignées par les étudiants. Les dimensions hédonique et affective sont ainsi présentes grâce à ce dispositif pédagogique. Les étudiants décrivent une grande satisfaction à avoir participé à cette séance ainsi que des sentiments positifs issus de ce cours tels que la bonne humeur, un sentiment de paix ou de joie. Sur les post-it, des dessins telles que des soleils, des smileys ou encore des cœurs ont été réalisés. Ces sentiments contribuent à rendre ce cours attrayant et à engager les étudiants (cf. annexe 2c).

Enfin, les étudiants expriment une dimension conative de l'engagement dans leurs retours. Ils soulignent en effet un sentiment d'accomplissement, de réalisation et une mise en action. Les étudiants se décrivent comme des acteurs lors de cette séance et expliquent avoir ressenti une réelle motivation à être en action. Certains évoquent également le fait de poursuivre (cf. annexe 2d).

Conclusion et discussion

Nos résultats témoignent que les étudiants ont eu une perception positive de l'expérience. Ces résultats confortent le point de vue de Kruvand & Bryant (2015) sur l'appréciation par les participants du caractère ludique de l'expérimentation et du design thinking. En revanche, nous ne partageons pas les réserves des deux auteurs sur l'efficacité en termes d'éducation de l'approche car nos résultats soulignent, qu'au-delà de l'engagement des apprenants, ceux-ci arrivent à identifier et à mettre en place les compétences acquises lors de la séquence. Il convient toutefois de remarquer que contrairement à Kruvand & Bryant (2015) nous n'avons pas mesuré individuellement les acquis de la séquence pédagogique. Il s'agit d'une des limites de la présente recherche. Les futurs travaux sur l'impact des expérimentations pédagogiques gagneraient à associer à la mesure de l'engagement des mesures d'acquis pédagogique. En effet, en dépit de son importance, l'engagement des apprenants n'est pas une fin en soi mais un moyen pour s'assurer que les apprenants acquièrent effectivement les compétences qui leurs seront demandées sur le marché de l'emploi.

En termes d'implications managériales, la finalité de la séquence pédagogique était l'élaboration d'un outil d'évaluation pour un projet de travail semestriel. Il ne s'agissait pas ici d'inculquer aux étudiants les règles de l'évaluation d'un travail collectif ni de se limiter à sa conception mais en conformité avec le cadre Argyrisien du design thinking d'acquérir les bases logiques et comportementales qui permettent de concevoir dans une situation professionnalisante (Hennesey & Mueller, 2020).

L'étude se traduit par trois apports principaux pour le management d'équipe. D'abord, il propose le script d'une activité qui permet d'identifier et de réfléchir sur les compétences collaboratives nécessaires à la résolution d'un problème dans le cadre d'un travail d'équipe. Ensuite, le papier montre qu'une scénarisation basée sur le design thinking permet la conceptualisation des outils nécessaires au management d'équipe. Enfin, en mettant en relief le rôle de la dimension socio-émotionnelle dans la formation de l'engagement, le papier donne un crédit supplémentaire aux approches fondées sur l'émulation de la dynamique de groupe pour susciter l'engagement dans le cadre d'une équipe qui serait selon les résultats bien plus porteuse qu'une approche qui agirait sur le volet cognitif ou comportemental.

Références

- Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 108-121.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Bowden, J. L., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: A holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207-1224.
- Bonin, P., Thiebaut, G., Prokop, P., & Méot, A. (2019). “In your head, zombie”: zombies, predation and memory. *Journal of Cognitive Psychology*, 31(7), 635-650.
- Buchanan, D. A., & Hällgren, M. (2019). Surviving a zombie apocalypse: Leadership configurations in extreme contexts. *Management Learning*, 50(2), 152-170.
- Cailliez, J. C., & Hénin, C. (2017). *La classe renversée: l'innovation pédagogique par le changement de posture*. Ellipses.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in higher education*, 47, 1-32.
- Cassidy, K. J., Sullivan, M. N., & Radnor, Z. J. (2021). Using insights from (public) services management to improve student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1190-1206.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and students self-report instrument. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-119.
- Fredricks, J. A., Wang, M.-T., Linn, J. S., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15.
- Grau, S. L., & Rockett, T. (2022). Creating Student-centred Experiences: Using Design Thinking to Create Student Engagement. *The Journal of Entrepreneurship*, 31(2_suppl), S135-S159.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Hayes, K., Southern, G., Phillips, B., Banter, J., & Egan, J. (2020). Using design thinking as a student-centered approach to enhance an undergraduate leadership program. *Journal of Leadership Education DOI*, 10(V19/I3)
- Hennessey, E., & Mueller, J. (2020). Teaching and learning design thinking (DT). *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 498-521.

Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71.

Kruvand, M., & Bryant, F. B. (2015). Zombie apocalypse: can the undead teach the living how to survive an emergency?. *Public Health Reports*, 130(6), 655-663.

Oseghale, O. R., Ochei, C., Oyelere, M., & Nyantakyiwaa, A. (2023). Class participation points and postgraduate business students' engagement: the case of a UK university. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-16.

Parviz, E. (2020). How to survive a zombie apocalypse: Using Monroe's Motivated Sequence to persuade in a public-speaking classroom. *Communication Teacher*, 34(1), 40-46.

Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606.

Annexe 1 : Brève description du dispositif pédagogique proposé - « L'équipe face aux zombies »

Le dispositif pédagogique a été déployé lors d'un cours de management des équipes. L'objectif était d'amener les étudiants à créer collectivement une grille d'auto-évaluation pour leur travail d'équipe en mobilisant la pédagogie du « Wicked Problem ».

Les étudiants passaient par une première expérience de réflexion sur un « wicked problem » avant de travailler sur les consignes de l'activité. Ainsi, l'activité s'est déroulée en deux temps :

- Le brainstorming « L'équipe face au Zombie » : 1 heure de réflexion en équipe et 20 minutes pour la restitution ;
- Le brainstorming « grille d'auto-évaluation » : 1h20 à l'issue duquel les étudiants soumettent leur projet de fiche d'auto-évaluation.

Le choix a été fait de proposer une décontextualisation au travers un univers peuplé de zombies afin de stimuler l'engagement des apprenants en mobilisant une situation concrète qui les surprennent et les interpellent. En les faisant sortir du cadre d'un cours traditionnel, le formateur souhaitait les amener à une réflexion authentique, basée sur un vécu et ne cherchant pas des solutions théoriques.

Annexe 2 : retours des étudiants

Annexe 2a : Exemples de verbatims illustrant la dimension cognitive de l'engagement

- « Je ressens de la compréhension au fil du temps de l'activité »
- « J'ai le sentiment d'avoir une connaissance en plus »
- « J'ai appris beaucoup de choses grâce à cette activité »
- « J'ai appris plus de connaissances sur le management d'équipe »
- « Grâce à cette activité je repars avec une connaissance sur le design thinking »
- « Je repars pleinement enrichie, j'en ai appris davantage sur le management d'équipe et le design thinking »
- « Je pars avec la connaissance de la méthode « design thinking » et une nouvelle approche de management des équipes »
- « Le renforcement de mes compétences d'équipe »
- « La capacité d'analyse »
- « [Je me suis sentie] créative »
- « Comment comprendre, analyser et suggérer dans une situation »
- « C'est que cette activité m'a apporté beaucoup, pour avoir plus confiance en moi »
- « L'activité m'a permis de stimuler davantage mon cerveau pour trouver des solutions »
- « Encore aller plus loin dans ma réflexion »

Annexe 2b : Exemples de verbatims illustrant la dimension sociale de l'engagement

- « Sens du travail d'équipe »
- « Le partage »
- « Complicité »
- « La bonne entente »
- « La communication »
- « Communication : écoute, partage, discussion »
- « Cohésion »

« Un cours interactif »
« Interaction avec les membres de mon équipe »
« Plus interactif qu'un cours c'était beaucoup mieux et interactif qu'un cours lambda »
« Participation active nécessitant la prise de parole et la communication avec les autres étudiants en plus de la compréhension »
« J'étais très contente de pouvoir participer à une captivité en équipe et les échanges »
« L'activité était intéressante et inclusive »
« Je me suis sentie comprise »
« J'ai eu l'impression d'être active et de participer aux prises décisions de l'équipe. »
« Je me suis senti impliqué dans une survie commune. Comme si je faisais part d'un tout, c'était particulièrement jouissif. »

Annexe 2c : Exemples de verbatims illustrant les dimensions hédonique et affective de l'engagement

« Je me sens tout à fait bien ».
« Pas déplaisant »
« Je suis heureux comme un cheval sur la mer »
« Très ravi »
« Je suis émue »
« Je me sens tout à fait bien »
« Je repars plein d'amour ♥ »
« Amour »
« Paix »
« Bonne humeur »
« C'était drôle »
« Une belle surprise pour la dernière séance ☺ »
« C'était très attrayant et ça donnait envie de travailler »

Annexe 2d : Exemples de verbatims illustrant la dimension conative de l'engagement

« Je repars avec un sentiment de réussite »
« Sentiment de réussite et de bonne assimilation de l'exercice »
« Je me suis sentie utile et j'ai appris beaucoup de choses grâce à cette activité »
« Volonté de travailler »
« Encouragé »
« Activité engageante »
« Plus motivé à faire ce genre d'activité ludique et captivante »
« Cette activité m'a donné envie de me développer encore plus sur le management d'équipe et la stratégie »
« L'envie de développer »