

**ENGAGER LES ETUDIANTS GRACE A L'ENSEIGNEMENT CREATIF : UNE APPROCHE DE LA THEORIE  
DES PARTIES PRENANTES POUR ENSEIGNER LA RSE AU SEIN D'UNE ECOLE D'INGENIEURS.**

**YU ZHOU\***

**INSTITUT DE RECHERCHE EN GESTION (IRG – EA2354) – UNIVERSITÉ GUSTAVE EIFFEL**

**YU.ZHOU@ESIEE.FR**

**RANA CHALLAH**

**OPP-CIPEN –UNIVERSITÉ GUSTAVE EIFFEL**

**CREAD (EA 3875) - CENTRE DE RECHERCHE SUR L'EDUCATION, LES APPRENTISSAGES ET LA  
DIDACTIQUE**

**RANA.CHALLAH@UNIV-EIFFEL.FR**

**\* YU ZHOU :**

**ADRESSE POSTALE, TÉLÉPHONE ET FAX. CITÉ DESCARTES, 2 BD BLAISE PASCAL, 93160 NOISY-LE-  
GRAND. 01 45 92 66 00.**

**ENGAGER LES ETUDIANTS GRACE A L'ENSEIGNEMENT CREATIF : UNE APPROCHE DE LA THEORIE  
DES PARTIES PRENANTES POUR ENSEIGNER LA RSE AU SEIN D'UNE ECOLE D'INGENIEURS.**

**Résumé :**

Dans un contexte de mutations profondes, les établissements d'enseignement supérieur qui commencent à intégrer les enjeux environnementaux et sociétaux dans la gestion d'établissement et dans l'offre de formation, s'affrontent toutefois aux risques de désengagement des étudiants dans les formations dédiées surtout lorsqu'ils sont face à un enseignement transmissif. L'objectif de notre contribution est de présenter la mise en œuvre d'un enseignement créatif qui mobilise doublement la théorie des parties prenantes pour engager les étudiants dans le cadre d'un cours en gestion au sein d'une école d'ingénieurs française, à la fois présentée comme le concept incontournable dans le domaine de la RSE et illustrée par les pratiques pédagogiques dans le cadre du cours. S'agissant d'un projet de recherche en cours, les résultats préliminaires soulignent l'importance de l'alignement pédagogique tout en identifiant quelques designs pédagogiques adaptés aux spécificités de l'éducation au développement durable et aux responsabilités sociétales.

**Mots-clés :**

Engagement étudiants Théorie des parties prenantes ; Enseignement créatif ; Enseignement en management ; Éducation au développement durable

**ENGAGING STUDENTS THROUGH CREATIVE TEACHING: A STAKEHOLDER THEORY APPROACH TO  
TEACHING CSR IN AN ENGINEERING SCHOOL.**

**Abstract :**

Against a backdrop of profound change, higher education establishments that are beginning to integrate environmental and societal issues into their institutional management and training offerings are nonetheless faced with the risk of disengaging students from dedicated courses especially when confronted with transmissive teaching. The purpose of this paper is to present the implementation of a creative teaching approach that mobilizes stakeholder theory in two ways, a pedagogical experiment that uses stakeholder theory to engage students in a management course at a French engineering school, both presented as the essential concept in the field of CSR and illustrated by pedagogical practices within the course. As this is an ongoing research project, the preliminary results underline the importance of pedagogical alignment, while identifying some pedagogical designs adapted to the specificities of education for Sustainable Development.

Keywords :

Student Engagement Stakeholder Theory; Creative Teaching; Management Courses; Sustainability Education

## Introduction

L'un des principaux défis des établissements d'enseignement supérieur au cours de la dernière décennie est l'intégration de la durabilité dans leurs programmes d'études (Muxart *et al.*, 2008) et le développement de compétences en matière de durabilité chez les étudiants (Davim et Filho, 2016) et d'adapter les pratiques d'enseignement pour répondre aux besoins des étudiants (Verchier et Lison, 2020) et les engager (Tarrant *et al.*, 2021). Cela suppose le passage d'une approche magistro-centrée à une approche pédagogocentree, ce qui suppose de repenser les modalités pédagogiques (Paquelin et Crosse, 2022).

Selon Perpignan *et al.*, (2021), de plus en plus d'étudiants ressentent un manque de développement de l'enseignement des thématiques du développement durable dans leur cursus. Dans les écoles d'ingénieurs ou les universités françaises, la plupart des formations ne répondent pas à ce défi car elles intègrent modestement la question du développement durable dans leur cursus. Pour les écoles d'ingénieurs françaises, l'enjeu est devenu encore plus fort puisque l'exigence de « *garantir la qualité du titre d'ingénieur diplômé et du diplôme de Bachelor en sciences et ingénierie dans un monde en transitions* » a été explicitée dans les axes stratégiques 2023-2027 pour la Commission des titres d'ingénieur (CTI) qui prescrit les critères d'évaluation des écoles d'ingénieurs en France voire à l'étranger.

Toutefois, l'acquisition de ces compétences est souvent entravée par des pratiques transmissives qui impactent les stratégies d'apprentissage des étudiants (Chaliès et Talbot, 2019) et qui les empêchent d'acquérir ces compétences (Seatter et Ceulemans, 2017). Plusieurs travaux (De Clercq *et al.*, 2023 ; Gérard et Ayala Rubio, 2020) soulignent l'impact positif des approches pédagogiques créatives sur l'engagement des étudiants. Or, peu de travaux explicitent la manière dont ces méthodes pédagogiques sont mises en œuvre. Par conséquent, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : En quoi la mise en œuvre de la théorie des parties prenantes est-elle créative dans un contexte de l'enseignement supérieur d'une école d'ingénieurs ? Comment cette mobilisation permettrait-elle d'engager les étudiants ? Quels sont les facilitateurs de cet engagement ?

La théorie des parties prenantes (Freeman, 1984) trouve ses origines dans le domaine de gestion d'entreprise. Dans ses travaux, Pino-James (2018), souligne que les étudiants sont les principales parties prenantes de l'enseignement supérieur et transpose cette théorie à l'enseignement en proposant un modèle des pratiques pédagogiques qui permettent d'engager les étudiants (Cf. Schéma 1 que nous présenterons plus loin). C'est pourquoi nous proposons d'articuler la théorie des parties prenantes, mobilisée à la fois sur le plan théorique et méthodologique, avec le modèle de Pino-James (2018) qui identifie les facilitateurs de l'engagement étudiant et qui reflète les spécificités des pratiques d'enseignement créatives. Nous souhaitons ainsi soulever la problématique de l'engagement étudiants dans le processus d'apprentissage au développement durable, afin d'identifier les facilitateurs de cet engagement.

## Éclairage théorique

Nous allons définir d'abord le concept de l'engagement étudiant et son lien avec l'enseignement créatif. Ensuite, nous présenterons l'articulation entre l'approche instrumentale de la théorie des parties prenantes (Freeman, 1984) et modèle de Pino-James (2018) qui propose une typologie de facilitateurs pour analyser l'initiative pédagogique observée.

### - Engagement étudiant et enseignement créatif

L'examen de la littérature scientifique publiée depuis environ deux décennies (Brault-Labbé et Dubé, 2010 ; Romainville et Michaut, 2012) reflète un intérêt grandissant pour l'engagement étudiant en situation d'apprentissage et dans la formation, qui semble être considéré comme étant l'un des facteurs de réussite à l'université (Pilot et De Ketele, 2000).

L'engagement étudiant est « un concept multidimensionnel, dont les composantes, au nombre de trois, représentent des forces psychologiques qui interagissent pour favoriser chez l'individu le maintien d'une ligne de pensée ou d'action envers une personne, une activité ou un projet qui lui tient à cœur (Brault-Labbé & Dubé, 2009 ; Dubé, Jodoin & Kairouz, 1997).

Selon Brault-Labbé et Dubé (2009), la force affective, ou l'enthousiasme est perçu comme déclencheur du processus d'engagement. Elle correspond « à l'intérêt ou à l'attirance ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement. Deuxièmement, la force comportementale, ou la persévérance, est considérée comme un élément favorisant la poursuite des actions et des efforts que nécessite l'engagement en dépit des obstacles rencontrés. Enfin, la force cognitive correspond à la capacité de réconcilier les éléments positifs et négatifs associés au fait de s'engager. Cette dernière composante, qui se rapporte au calcul « coûts-bénéfices » inhérent à tout engagement, renvoie plus spécifiquement à la capacité de comprendre et d'accepter que l'engagement implique des difficultés et des renoncements qu'il faut savoir assumer si l'on veut profiter des avantages qu'il comporte » (Brault-Labbé & Dubé, 2009, p. 81).

Dans leurs travaux, Fredricks *et al.* (2004), Redmond *et al.*, (2018), Bond et Bedenlier (2019), proposent des éléments de définition et des indicateurs pour chaque dimension de l'engagement étudiant. Nous proposons quelques éléments de synthèse dans le tableau ci-dessous :

<b>Dimension de l'engagement</b>	<b>Éléments de définition</b>	<b>Exemples d'indicateurs</b>
<b>Comportementale</b>	Participation aux activités, suivi des règles et des normes	Réalisation des activités, participation et interaction avec l'enseignant, développement des compétences académiques, identification des opportunités et des défis développement des compétences multidisciplinaires, respect des normes d'apprentissage en ligne, soutien et encouragement des pairs
<b>Émotionnelle</b>	Réaction affectives, sentiment d'appartenance	S'engager à apprendre, enthousiasme, plaisir, anxiété, frustration, ennui,

		interactions positives avec les pairs, gestion des attentes vis-à-vis du cours et des pairs, reconnaissance des motivations
<b>Cognitive</b>	Investissement cognitif, utilisation de stratégies d'apprentissage, métacognitives et d'autoregulation	Concentration/absorption dans les activités, investissement dans des tâches complexes ou au-delà des attentes, réflexion critique, activation des compétences métacognitives, justification des décisions, développement d'une compréhension approfondie de la discipline

Les travaux de Ismayilova et Laksov (2023) montrent que l'enseignement créatif est la capacité de concevoir et de dispenser son enseignement de manière à inciter les étudiants à apprendre d'une manière qui les engage dans l'apprentissage et leur donne la possibilité d'apprendre et d'agir sur ce qu'ils ont appris. Par ailleurs, plusieurs travaux soulignent (De Clercq et al., 2023 ; Gérard et Ayala Rubio, 2020) l'impact positif des approches pédagogiques créatives sur l'engagement des étudiants. En effet, contrairement aux approches transmissives de l'enseignement, ces méthodes consistent à stimuler l'intérêt des étudiants et leurs capacités de réflexion créative.

L'analyse de Lawson (2013) a d'ailleurs mis en avant l'engagement cognitif qui fait référence aux « façons dont les étudiants réfléchissent profondément aux idées et aux concepts, à la façon dont ils donnent un sens aux documents qui leur sont présentés et à la façon dont ils utilisent des stratégies d'autorégulation et métacognitives pour maîtriser le contenu et les tâches scolaires » (p. 436). Ces stratégies d'autorégulations leur permettent aux apprenants de réguler leurs stratégies cognitives personnelles qu'ils mobilisent dans une tâche d'apprentissage (Poellhuber et Michelot, 2019). Ces sont ces stratégies qui permettent aux apprenants de devenir autonome dans la gestion des tâches dans les apprentissages, ce qui favorise leur réussite.

#### - Théorie des parties prenantes appliquée à l'enseignement

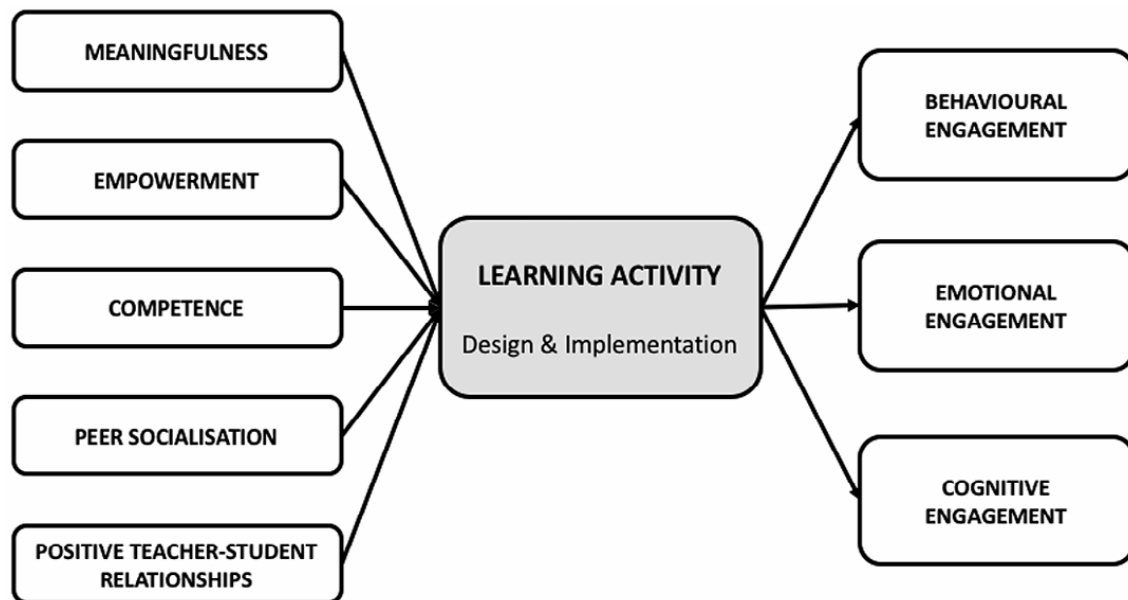
Si la théorie des parties prenantes traite traditionnellement des questions stratégiques au sein des entreprises, une diversité d'approche existe lors de son utilisation (Donaldson et Preston, 1995). Selon les chercheurs, les approches descriptive et instrumentale font de cette théorie un outil au service du management stratégique (Mercier, 2001) même si elles restent moins importantes que l'approche normative comme l'a voulu par le fondateur du concept. Dans la même optique, une lecture attentive de la littérature scientifique montre que les principes de la théorie des parties prenantes peuvent être transposés aux pratiques pédagogiques. En effet, les étudiants sont considérés comme les principaux acteurs/parties prenantes de l'enseignement supérieur. Leur rôle consiste à acquérir des connaissances pour évoluer aux niveaux personnel et professionnel en participant activement à leur processus d'apprentissage en s'engageant dans les cours et les activités académiques, en faisant un retour les méthodes d'enseignement afin d'améliorer leur expérience étudiante. De même, les étudiants jouent un rôle important en contribuant à la vie du campus et aux activités d'engagement communautaire.

Par ailleurs, ces principes créent plus de valeur pour les établissements d'enseignement supérieur (Degtjarjova et al. , 2018) qui se reposent sur quatre principes : l'implication active

des groupes de parties prenantes dans le processus de prise de décision ; l'échange d'informations sur les demandes et les préférences des parties prenantes ; le développement d'une relation de confiance mutuelle entre les parties prenantes et l'organisation ; et l'inclusion des parties prenantes dans le processus de planification stratégique.

Dans ses travaux, Pino-James (2018) identifie cinq facilitateurs qui font écho aux principes ces parties prenantes et qui permettent d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'engagement étudiant : 1. la « signification » qui renvoie à la manière dont l'activité proposée par l'enseignant est perçue par les étudiants (Paivandi, 2015) ; 2. l'« empowerment » des étudiants renvoie aux dispositifs que l'enseignant met en place pour rendre les étudiants autonomes et renforcer leur pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003 ; Rege Colet et Rovero, 2015) ; 3. la « compétence » qui reflète le se réfère au sentiment d'être capable d'accomplir des activités d'apprentissage avec succès ou efficacité (Bandura, 2002), 4. la « socialisation par les pairs » qui renvoie à l'interaction positive entre les étudiants (Paivandi, 2012) ; 5. les « relations positives entre enseignants et étudiants » qui renvoient à l'expérience d'être pris en charge et valorisé par l'enseignant (Deci et Ryan 2000). C'est dans ce cadre épistémologique qui articule les modèles théoriques susmentionnés que se situe notre contribution.

Schéma 1 : Le modèle pédagogique pour engager les étudiants dans les activités d'apprentissage (Pino-James, 2018, p.458)



## Méthodologie

Pratiquant l'opportunisme méthodique (Girin, 1999) et la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1995), nous avons étudié la mobilisation et l'application de la théorie des parties prenantes dans un cours en management intitulé : « Management de la RSE », au sein d'une école d'ingénieurs française.

Ce cours constituant un cas spécifique est un terrain propice pour étudier l'articulation entre l'engagement étudiant et l'expérimentation d'une pratique pédagogique créative. En effet, s'agissant d'un cours électif, seulement 27% des étudiants (23 au total) l'ont pris comme premier choix parmi les trois possibles par rapport à d'autres matières en gestion, à qui s'ajoute une dégradation générale des cours en management et en gestion au sein de l'école d'ingénieurs ciblée. Ainsi, un défi d'engagement étudiant s'impose.

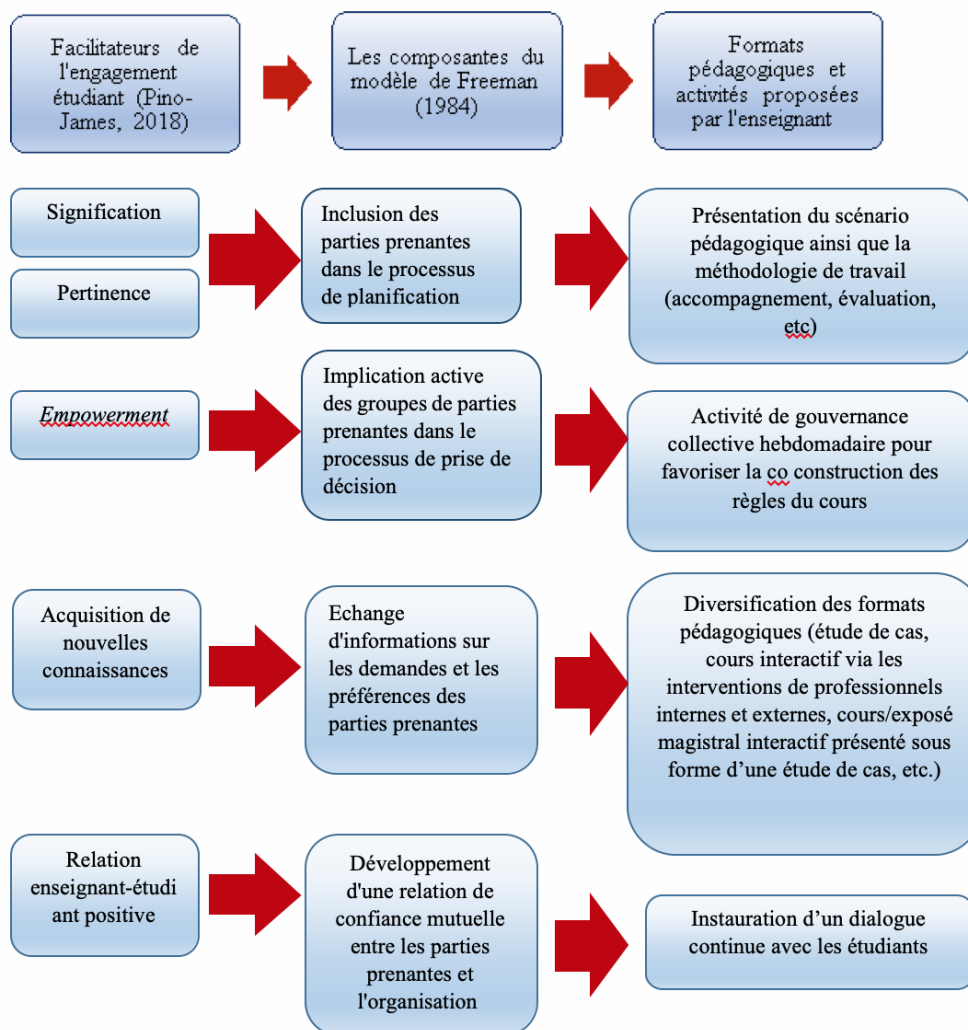
Etant donné que c'est un projet de recherche en cours, nous nous appuyons sur l'approche de Giori (Gioia & Corley, 2013) pour analyser les informations recueillies sur le terrain. Nous pensons ainsi les faire discuter par la suite avec la typologie des engagements étudiants de Pino-James (2018).

Cette première phase de collecte de données est pour nous une première phase dans notre projet de recherche suivant l'approche de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1995). En effet, nous retournerons sur le terrain avec le même cours pour l'année universitaire suivante afin de tester les concepts théoriques à l'issue de cette première exploration afin de valider les observations et les analyses.

### **Résultats préliminaires de l'enquête de terrain**

Ce cours « Management de la RSE » est un cours électif en gestion de 30 heures découpées en 10 séances (5 séances en Cours magistraux et 5 en Travaux dirigés), assuré par une enseignante-chercheuse en sciences de gestion spécialisée en Développement durable et RSE. Dans les séances du cours, une diversité de formats pédagogiques est proposée : des séances théoriques interactives articulant concepts fondamentaux et illustration par des cas concrets, des interventions de professionnels internes et externes ; dans les séances des travaux dirigés, les étudiants sont amenés à réaliser un rapport sur l'intégration des enjeux DD dans leurs filières techniques, encouragés à mobiliser à la fois les travaux académiques et des enquêtes empiriques auprès de leurs professeurs et camarades. Nous illustrons dans le schéma 2, l'articulation des deux modèles théoriques mobilisés ainsi que les choix des formats pédagogiques et activités proposées par l'enseignante.

Schéma 2 : Schéma de synthèse articulant des modèles théoriques de Freeman (1984), de Pino-James (2018) et les choix des formats pédagogiques et activités proposées par l'enseignante



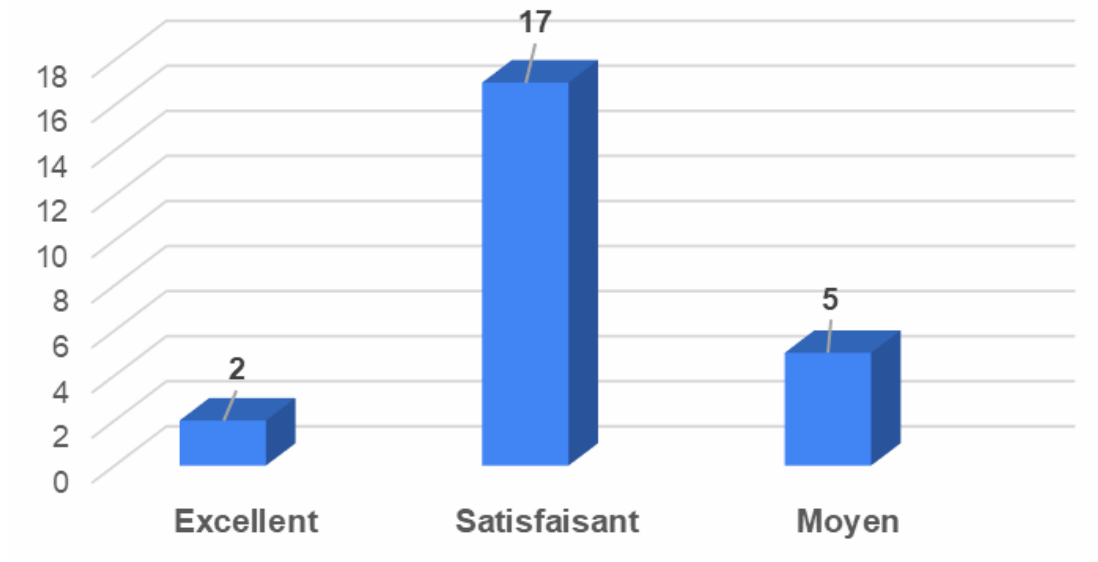
Cette expérimentation pédagogique nouvelle consiste notamment à une double mobilisation de la théorie des parties prenantes : l'enseignante a mobilisé la théorie des parties prenantes, la théorie dominante dans le domaine de la recherche et de l'enseignement en RSE à la fois dans le contenu mais aussi dans la pédagogie de son cours, c'est-à-dire, ce concept a été non seulement présenté comme une théorie incontournable dans le domaine de la RSE, mais surtout a été mobilisée de manière concrète à différents moments opportuns du cours pour l'appliquer réellement. En effet, « une quart d'heure de gouvernance collective » dans le cadre du cours sont préconisées pour les séances qui commencent à 8h afin pour échanger avec les étudiants et recueillir leurs avis sur les activités proposées.

L'examen des données récoltées dans le cadre d'un questionnaire diffusé auprès des 22<sup>1</sup> étudiants qui ont assisté au cours montre que la majorité des étudiants confirme avoir acquis de nouvelles connaissances (n=20), 16 ont atteint les objectifs pédagogiques du cours 19 considèrent que leur niveau d'implication dans le cours était satisfaisant.

Schéma 3 : Représentation graphique relative aux niveaux d'implication des étudiants dans le cours

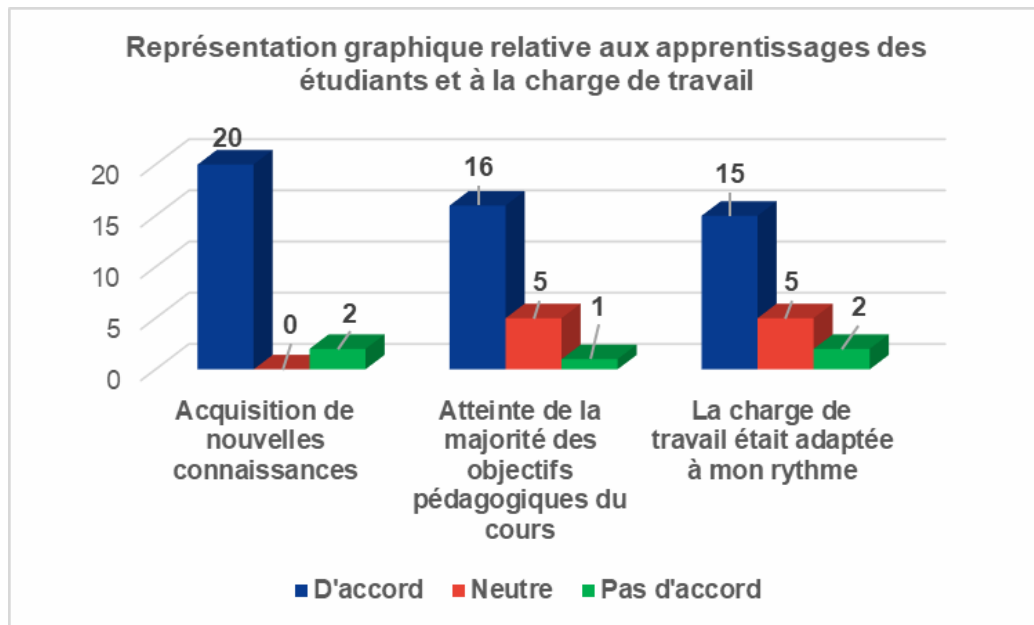
<sup>1</sup> Dû à l'absence justifiée d'un étudiant malade à la dernière séance.





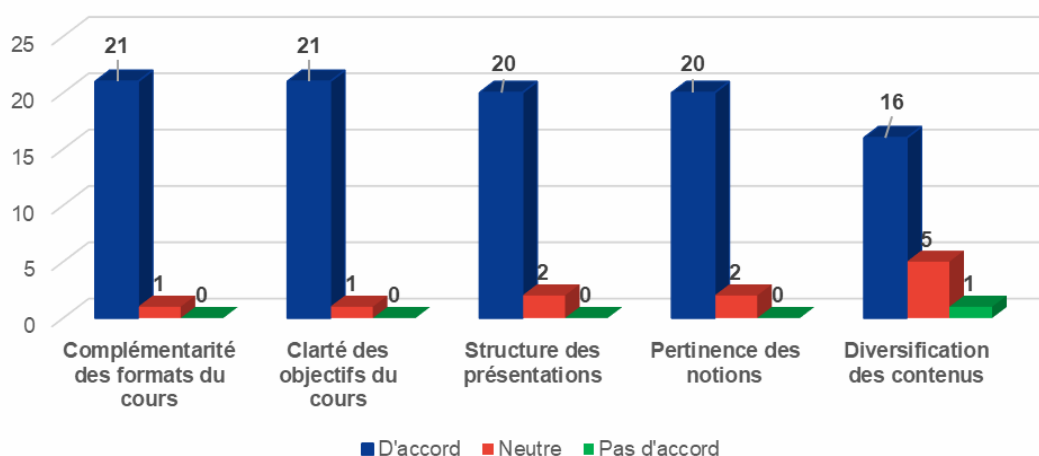
Au sujet de l'acquisition des connaissances, il appert des résultats présentés dans le graphe ci-dessus que 20 étudiants ont acquis de nouvelles connaissances, 16 ont atteint les objectifs pédagogiques du cours alors que 5 étudiants ont émis un avis neutre et un seul n'a pas atteint les objectifs pédagogiques du cours. Quant à la charge de travail, 15 étudiants considèrent que la charge de travail était adaptée à leur rythme alors que 5 étudiants ne se sont pas prononcés et 2 étudiants estiment que la charge de travail n'était pas adaptée à leur rythme.

Schéma 4 : Représentation graphique relative aux apprentissages des étudiants et à la charge de travail



Le schéma ci-dessous reflète les retours des étudiants quant au contenu du cours. L'examen des résultats permet de constater que les étudiants ont majoritairement apprécié la complémentarité des formats du cours (N=21), la clarté des objectifs (N=21), la structure des présentations (N=20), la pertinence des notions (N=20) et la diversification des contenus (N=16).

Schéma 5 Représentation graphique relative aux retours des étudiants quant au contenu du cours



Enfin, l'analyse thématique des retours des étudiants montre qu'ils ont perçu la pertinence du cours notamment pour leur vie professionnelle et « leur métier d'ingénieur ». Aussi, ce cours semble avoir renforcé leur pouvoir d'agir et leur esprit critique : les interventions ont permis de « soulever d'autres questions qu'on ne verraient [sic] pas forcément directement ». L'examen des données montre également que la relation étudiant-enseignant a été positive et a permis d'accroître leur engagement et leur assiduité : « C'est dynamique et j'ai aimé venir aux cours de MSH, ce qui n'était pas le cas l'année dernière ».

Toutefois, nous n'avons pas pu récolter des données pour identifier les compétences que les étudiants ont pu acquérir ni les aspects relatifs à leur socialisation avec leurs pairs.

## **Discussions**

Les résultats présentés ci-dessus corroborent les travaux de Ewing et Gibson (2007) qui considèrent que l'enseignement créatif suppose une ouverture vers l'expérience, une volonté de prendre des risques (Ewing & Gibson, 2007). En effet, la transposition de la théorie des parties prenantes appliquée à l'enseignement montre bien que l'implication des étudiants dans le processus de prise de décision permet de les engager. La théorie des parties prenantes a été utilisée à la fois pour la pédagogie (concrétiser dans la pratique), au lieu d'enseigner, l'enseignant l'a transformé en pratique pédagogique. Les résultats rappellent également les travaux de Guzzardo et al., (2018) qui ont analysé la qualité de la relation enseignant-étudiant et son impact sur l'engagement et la réussite étudiante.

En ce qui concerne l'analyse des facilitateurs de l'engagement, le résultat qui ressort de cette analyse est que la signification, l'*empowerment* et les relations positives avec l'enseignante semblent avoir été soutenues avec succès dans ce projet, tandis que l'acquisition des compétences ainsi que la socialisation par les pairs, qui constituent des facteurs importants de l'engagement, mériteraient d'être étudiés dans une recherche ultérieure. En effet, l'expérience a permis un meilleur engagement des étudiants. Toutefois, s'agissant d'un projet de recherche en cours, nous sommes conscientes des limites méthodologiques à l'issue de cette première exploration du terrain. Il serait pertinent d'enrichir cette recherche pour identifier les compétences à acquérir ou à développer dans le cadre de ce type d'enseignement en s'appuyant sur la taxonomie de Bloom ou encore pour identifier les dimensions d'engagement des étudiants de manière plus précise : comportementale, émotionnelle et cognitive (Brault-Labbé et Dubé, 2008 ; Pino-James, 2018). C'est dans cette perspective que nous allons retourner sur le terrain pour effectuer une deuxième phase de collecte et d'analyse des données collectées dans les conditions similaires (la reconduction du même cours avec les étudiants du même niveau) pour renforcer la validité de notre recherche.

Par ailleurs, nous avons mis en avant cette pratique non révolutionnaire mais qui a mis en relief le besoin d'explicitier les objectifs et les outils pédagogiques pour accompagner les étudiants dans l'éducation au développement durable et aux responsabilités sociétales pour insister sur la nécessité de l'alignement pédagogique. En effet, face aux urgences de faire évoluer le programme de formation pour répondre aux urgences environnementales et au développement social, si le contenu est à revoir dans les formations proposées, l'engagement étudiant est essentiel qui faciliterait l'acquisition des compétences nécessaires.

## **Conclusion**

Nous avons mobilisé la théorie des parties prenantes, la théorie dominante dans le domaine de la recherche et de l'enseignement en RSE à la fois dans le contenu mais aussi dans la pédagogie de notre cours. Suivant cet objectif pédagogique, nous avons souhaité non seulement présenter ce concept incontournable par l'explication de la théorie et illustration par les exemples et cas d'étude concrets, mais surtout l'utiliser de manière concrète à différents moments opportuns du cours : co-construction du cours, définition des critères d'évaluation voire évaluation globale.

Cette initiative pédagogique a mis en relief le besoin d'explicitier les objectifs et les outils pédagogiques pour accompagner les étudiants dans l'éducation au développement durable et aux responsabilités sociétales et l'alignement pédagogique (Biggs, 1996) qui faciliterait l'acquisition des compétences nécessaires face aux urgences de faire évoluer le programme de formation au développement durable.

## Références

- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité - Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729–751.
- Chaliès, S., & Talbot, L. (Eds.). (2019). *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution*. Cepaduès-éditions.
- Davim, J. P., et Filho, W. L. (2016). *Challenges in Higher Education for Sustainability*. London: Springer International Publishing Switzerland.
- Deci, E. L., and R. M. Ryan. (2000). “The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.” *Psychological Inquiry* 11 (4): 227–268.
- De Clercq, M., Frenay, M., Roland, N., Dangoisse, F., & De Ketele, J.-M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Lausanne [etc.: Peter Lang.
- Degtjarjova, I., Lapina, I., et Freidenfelds, D. (2018). Student as stakeholder: “voice of customer” in higher education quality development. *Marketing and Management of Innovations*. 389.
- Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review*, 20(1), 65–91.
- Ewing, R., & Gibson, R. (2007). Creative teaching or teaching creatively? Using creative arts strategies in preservice teacher education. *Waikato Journal of Education*, 13, 161–179.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Freeman, R.E. (1984), *Strategic management: a stakeholder approach*, Massachusetts: Pitman.
- Gerard, L. et Ayala Rubio, A. (2020). « Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1)
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, 16(1), 15-31.
- Girin, J. (1989). L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations. *Communication à la journée d'étude la recherche action en action et en question, AFCET, collège de systémique, Ecole centrale de Paris*.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 183-195.

Guzzardo, M. T., Khosla, N., Adams, A. L., Bussmann, J. D., Engelman, A., Ingraham, N., Gamba, R., Jones-Bey, A., Moore, M. D., Toosi, N. R., & Taylor, S. (2021). "The Ones that Care Make all the Difference": Perspectives on Student-Faculty Relationships. *Innovative higher education*, 46(1), 41–58.

Ismayilova, K. & Bolander Laksov, K. (2023) Teaching Creatively in Higher Education: The Roles of Personal Attributes and Environment, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67:4, 536-548.

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479.

Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30–51.

Mercier, S. (2001, June). L'apport de la théorie des parties prenantes au management stratégique: une synthèse de la littérature. In *Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique* (pp. 13-14).

Muxart, T., Beck, C., & Vivien, F. D. (2008). Pour une approche interdisciplinaire de l'environnement : les enseignements du Programme Environnement du CNRS. *L'environnement. Discours et pratiques interdisciplinaires*, pp.179-206.

Paivandi, S. (2012). La relation à l'apprendre à l'université: Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques : RS&A*, 42(2), 89–113.

Paivandi, S. (2015). Chapitre 2. La perspective d'apprentissage. Dans S. Paivandi, *Apprendre à l'université* (p.45-71). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Paquelin, D. et Crosse, M. (2022). Sécuriser l'engagement dans une transformation des pratiques pédagogiques, une nécessité ?. *Les Annales de QPES*, 2022, 1 (5).

Perpignan, C., Baouch, Y., Robin, V. and Eynard, B. (2021) 'Crossing technical and non-technical skills: French case study of ecodesign in engineering education', EESD2021: Proceedings of the 10th Engineering Education for Sustainable Development Conference, 'Building Flourishing Communities', University College Cork, Ireland, 14-16 June.

Pino-James, N. (2018) Evaluation of a pedagogical model for student engagement in learning activities, *Educational Action Research*, 26:3, 456-479.

Pirot, L., et De Ketele, J. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 26(2), 367-394.

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.

Rege Colet, N. et Rovero, P. (2015). Prendre conscience de sa vision de l'enseignement. Dans Rege Colet N. et Berthiaume D. (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 49-74). Berne : Peter Lang.

Romainville, M., et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (Perspectives en éducation et formation). Bruxelles: De Boeck.

Seatter, C.S., et Ceulemans, K. (2017). Teaching Sustainability in Higher Education: Pedagogical Styles That Make a Difference. *Canadian Journal of Higher Education*, 47, 47-70.

Tarrant, M.; Schweinsberg, S. ; Landon, A. ; Wearing, S.L.; McDonald, M.; Rubin, D. (2021). Exploring Student Engagement in Sustainability Education and Study Abroad. *Sustainability*, 13(22):12658.

Verchier, Y. et Lison, C. (2020). Repenser l'expérience d'enseignement et d'apprentissage en situation de confinement pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 127-135.