

Cette version de l'article a été acceptée pour publication après examen par les pairs/éditorial et est soumise aux conditions d'utilisation de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Il n'a pas encore fait l'objet d'une révision finale et ne constitue pas la version publiée finale et définitive de l'article.

# REVUE NARRATIVE SUR L'AGENTIVITÉ DES ACTEURS ET ACTRICES DU SUPÉRIEUR EN SITUATION D'INNOVATION

ESTHER SIMARD ST-PIERRE et AUDREY RAYNAULT *Université Laval*

Historique de l'article : Soumis 23 septembre 2023 | Accepté 14 avril 2024 | Prépublication en ligne 18 septembre 2026 | Publié jj mm 202x

**RÉSUMÉ.** Les transformations des organisations éducatives exigent une adaptation continue des pratiques. Dans ce contexte, l'agentivité, soit la capacité d'agir sur les environnements et de les transformer, joue un rôle clé dans le développement organisationnel et l'innovation. Malgré l'abondance des travaux sur l'agentivité en éducation, peu d'études examinent sa relation avec l'amélioration organisationnelle en enseignement supérieur et le rôle des différents acteurs impliqués. Une revue narrative réalisée à l'automne 2022 a recensé 46 articles portant sur des contextes d'innovation en enseignement supérieur où l'agentivité est documentée. L'analyse a permis de dégager cinq thèmes liés à ses retombées et de formuler des pistes et recommandations pour soutenir son émergence en enseignement supérieur.

## NARRATIVE REVIEW OF AGENCY AMONG HIGHER EDUCATION ACTORS IN INNOVATION CONTEXTS

**ABSTRACT.** Transformations in educational organizations require the continuous adaptation of practices. In this context, agency, understood as the capacity to act on and transform environments, plays a key role in organizational development and innovation. Despite the abundance of research on agency in education, few studies have examined its relationship with organizational improvement in higher education and the role of the various actors involved. A narrative review conducted in fall 2022 identified 46 articles addressing innovation contexts in higher education in which agency was documented. The analysis highlighted five themes related to the outcomes of agency and led to the formulation of avenues and recommendations to support its development in higher education.

Face à des attentes élevées, les organisations telles que les universités se doivent d'améliorer leurs pratiques afin de fournir des services de haute qualité tout en étant productives et innovantes (Eteläpelto et al., 2013 ; Raynault et al. 2023; Vähäsantanen et al., 2017b). Largement documentée par la recherche,

l'agentivité est vue comme étant essentielle à la transformation des organisations d'enseignement. De récentes recensions des écrits ont mis en lumière l'abondante littérature en lien avec l'agentivité du corps professoral et des personnes enseignantes dans tous contextes éducatifs confondus (voir à ce sujet Cong-Lem, 2021 et Deschênes et Parent, 2022). L'agentivité est liée à la durabilité des innovations (Voogt et al., 2015), au bien-être au travail (Vähäsantanen, 2015), mais notamment aussi à l'amélioration des pratiques professionnelles (Brew et al., 2018). Pour toutes ces raisons, il devient essentiel de chercher à la promouvoir. Toutefois, à ce jour, peu de recherches ont été réalisées sur la relation entre l'agentivité et l'amélioration organisationnelle en contexte universitaire, et ce, de tous les acteurs et les actrices présents dans cet écosystème.

Notre revue narrative (Amog et al., 2022) effectuée au début de l'automne 2022 vise à mettre en lumière la littérature sur les retombées de l'agentivité pour les acteurs et les actrices de l'enseignement supérieur en situation d'innovation. Nous concluons avec quelques recommandations pratiques pour les décideurs et décideuses, les personnes en situation de gestion et les personnes praticiennes de l'enseignement supérieur afin de favoriser des environnements propices à l'émergence de l'agentivité et à l'innovation.

### ***La transformation de l'enseignement supérieur***

Les organisations où œuvrent les praticiens et les praticiennes sont confrontées à une complexité grandissante qui les fragilisent (Baron, 2007) et les universités n'échappent pas à ce phénomène. Interpellées par la marchandisation de toute la société qui place les universités en contexte de concurrence de marché (Tilak, 2012), ces institutions doivent maintenant composer avec une compétition accrue, un taux d'abandons élevé (Stetsenko, 2019), la massification de leur fréquentation étudiante, la diminution des ressources et du financement et la nécessité de former des citoyens créatifs et innovants (Tierney et Lanford, 2016). Ainsi, les établissements de l'enseignement supérieur et les personnes professionnelles qui les composent sont confrontés à des changements récurrents (Vähäsantanen, 2015) afin d'adresser ces grands défis propres au supérieur, mais aussi pour rester compétitifs. En somme, l'innovation sous plusieurs formes se veut nécessaire pour maintenir une qualité de service au sein de ces institutions.

### ***L'innovation en enseignement supérieur***

Malgré son occurrence dans le discours contemporain, le concept d'innovation se veut pluridisciplinaire. Cependant, il reste complexe, défini souvent de manière floue et dépend avant tout du contexte dans lequel il se situe (Raynault et al., 2023; Tierney et Lanford, 2016). L'acte d'innover peut se décrire par l'introduction de quelque chose de « nouveau » dans un contexte existant

(Hombourger-Barès et al., 2022; Paquelin, 2020; Parent, 2017). De plus, en milieu universitaire, plusieurs définitions de l'innovation coexistent selon les disciplines qui l'emploient. Un certain consensus dans le milieu académique lie le concept d'innovation à la recherche, à l'innovation pédagogique ainsi qu'au changement organisationnel (Tierney et Lanford, 2016). C'est pourquoi la présente recension met d'abord en lumière les différents contextes d'innovation en enseignement supérieur où l'agentivité de ces acteurs est mobilisée.

***L'agentivité comme moteur de changement et d'innovation***

Concept largement documenté par la recherche internationale sur l'apprentissage, l'agentivité se réfère à la capacité des individus et des collectifs à faire des choix orientés vers le changement grâce à des efforts actifs (Biesta et Tedder, 2007; Edwards, 2005; Eteläpelto et al., 2013). Elle est également décrite comme étant la capacité à transformer les environnements et est intimement liée au développement organisationnel et à l'innovation (Vähäsantanen et al., 2020). À l'instar d'Eteläpelto et al. (2013), c'est pourquoi de nombreux auteurs et autrices suggèrent que l'agentivité est essentielle dans la compréhension des besoins d'innovation au sein des institutions.

L'agentivité trouve différentes expressions à travers différentes perspectives et auteurs. Dans le but d'éclairer ces nuances, le Tableau 1 suivant offre une typologie de quelques définitions de l'agentivité.

**TABLEAU 1. *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      | L'agentivité collective est la capacité des individus à agir lorsqu'ils travaillent ensemble en partageant des intentions, connaissances, habiletés et ressources (Bandura 1997; Deschênes, 2021).                                                      |
| Agentivité professionnelle | L'agentivité professionnelle se pratique lorsque des individus et/ou des communautés exercent une influence, font des choix et prennent position afin d'affecter leur travail/ou leur identité professionnelle (Eteläpelto et al., 2013, p. 61).        |
| Agentivité transformatrice | L'agentivité transformatrice met l'accent sur le mouvement expansif d'initiatives individuelles vers des actions collectives visant à réaliser le changement et se caractérise par des processus d'apprentissage expansif (Engeström et Sannino, 2013). |

Dans la littérature, l'agentivité est souvent abordée comme étant une caractéristique individuelle, mais il s'agit également d'un concept collectif qualifié d'agentivité collective (Deschênes, 2021; Engeström et Sannino, 2013; Kajamaa et Kumpulainen, 2019). Selon Deschênes (2021), il est question d'agentivité collective lorsque les individus travaillent ensemble à améliorer leurs conditions, et ceci, tout en partageant leurs intentions, connaissances, habiletés et ressources. L'agentivité collective a ainsi 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). Tout comme l'identité, l'agentivité peut être comprise comme la résultante d'interaction entre les capacités des individus, des collectifs et leurs conditions environnementales (Glaés-Coutts, 2020; Priestley et al., 2015) comme les cultures organisationnelles. Ces caractéristiques liées au contexte englobent les ressources et contraintes comme les conditions matérielles et physiques, les cultures et les relations de pouvoir (Eteläpelto et al., 2013).

L'évolution de l'enseignement supérieur nécessite l'innovation et interpelle le rôle actif de ses acteurs et actrices par leur agentivité. Dans cette optique, notre revue narrative (Amog et al., 2022) se penche sur les questions suivantes :

- Comment caractériser les contextes d'innovation en enseignement supérieur dans lesquels l'agentivité des acteurs a été documentée?
- Quels sont les thèmes émergents liés aux retombées de l'agentivité pour les acteurs et actrices de l'enseignement supérieur dans les études recensées?

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION

### *Revue narrative et critères retenus*

Une revue narrative des écrits, qui permet de produire un récit interprétatif (Amog et al., 2022), a été effectuée au cours de l'automne 2022. Nous avons ensuite mobilisé les bases de données ERIC, Academic Search Premier, Education Source et Psychology and Behavioral Sciences Collection en utilisant les mots-clés suivants : TI « agency » OU AB « agency » OU SU « agency » ET TI (« education\* change\* » or « innovation\* » or « education\* transformation ») OU AB (« education\* change\* » or « innovation\* » or « education\* transformation ») OU SU (« education\* change\* » or « innovation\* » or « education\* transformation ») ET TI (« higher education\* » or universit\*) OU AB (« higher education\* or universit\* ») OU SU (« higher education\* » or universit\* »). Seuls les articles revus par les pairs se situant entre 2017 et 2022 ont été recensés.

Après avoir supprimé les doublons, 161 articles ont fait l'objet d'une première analyse des résumés. Nous avons ainsi refusé 115 articles puisqu'ils ne correspondaient pas aux critères d'inclusion suivants :

1. publié en langue anglaise ou en langue française;
2. recherche empirique;
3. contexte universitaire;
4. conceptualisation soutenue et significative de l'agentivité des acteurs de l'étude.

### ***Traitement et analyse des contenus***

Nous avons ainsi conservé 46 articles qui ont fait l'objet d'une analyse qualitative inductive (Paillé et Mucchielli, 2021) avec un outil d'analyse de données (MaxQDA). Les différents acteurs impliqués dans les études ont été répertoriés : Acteurs [professeur, cadre, professionnel ou étudiant]. De plus, les catégories relatives aux contextes d'innovation des études recensées ont été progressivement élaborées par les autrices au cours de la lecture des articles (catégorisation émergente selon Paillé et Mucchielli, 2021). Les catégories retenues sont les suivantes : Contexte de l'innovation [Réforme éducative, Transformation organisationnelle, Développement professionnel, Création et implantation d'un programme et Design et innovation pédagogique]. Par la suite, une seconde analyse qualitative itérative par les autrices a révélé cinq grands thèmes liés aux retombées de l'agentivité et ont fait l'objet d'une catégorisation. Ces thèmes seront présentés dans la prochaine section.

### ***Présentation des résultats***

La revue narrative avait deux grands objectifs, soit de 1) caractériser les contextes d'innovation en enseignement supérieur dans lesquels l'agentivité des acteurs et actrices a été documentée et 2) décrire les différents thèmes émergents liés aux retombées de l'agentivité pour les acteurs et les actrices de l'enseignement supérieur dans les études recensées.

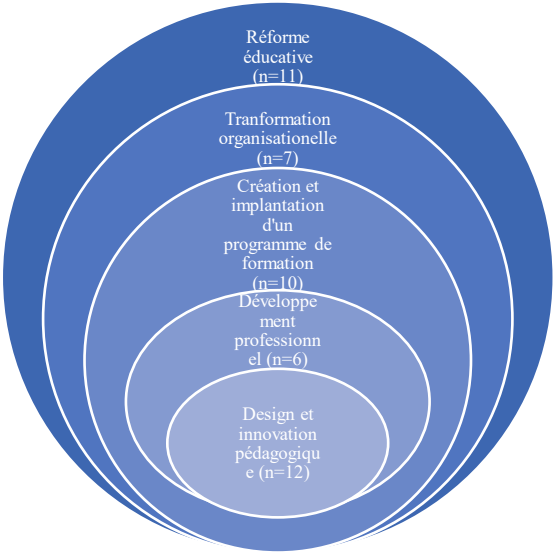
### ***Aperçu des acteurs et actrices ciblés par les études***

Cette section présente un aperçu général des personnes participantes aux différentes études recensées. Il convient de souligner que certaines études ont interrogé plusieurs acteurs différents. Les professeurs se distinguent en tant que groupe le plus impliqué faisant l'objet de 24 études. Les étudiants occupent la deuxième place, ciblés dans 23 études, suivis des gestionnaires avec 11 études. Les professionnels, tels que les designers pédagogiques par exemple, ciblés dans 3 études recensées. Cette répartition met en évidence les différents acteurs et actrices impliqués dans les études recensées, en accordant une

attention particulière aux professeurs et aux étudiants qui sont les groupes les plus fréquemment étudiés dans ce domaine.

***Des contextes de transformation de l'enseignement supérieur variés qui nécessitent l'agentivité des personnes***

Au sein du milieu universitaire, différentes définitions de l'innovation sont utilisées en fonction des disciplines qui les emploient. L'un des objectifs de cette revue narrative est de mettre en évidence les divers contextes d'innovation dans l'enseignement supérieur. Nous avons ainsi répertorié cinq (5) catégories selon une catégorisation émergente. La Figure 1 présente les contextes d'innovation où se manifeste l'agentivité en enseignement supérieur.



**FIGURE 1.** Contextes d'innovation où se manifeste l'agentivité des acteurs et des actrices de l'enseignement supérieur

La catégorie *Réforme éducative* comprend un total de 11 études qui se concentrent sur les politiques éducatives mises en place par des autorités gouvernementales ou les hautes instances décisionnelles des universités selon une approche descendante (*top-down*). Ces réformes sont généralement élaborées pour répondre aux exigences des institutions d'enseignement supérieur afin de répondre à des enjeux de performance et de compétitivité dans un contexte mondialisé. Cela implique souvent des changements structurels, des ajustements curriculaires ou le changement de pratiques éducatives (Mathieson, 2019). De plus, un contexte de réforme peut inclure l'ajout de nouvelles mesures visant à s'aligner sur les normes internationales

telles que l'application de politique langagière (Cheng et Wei, 2021; Ruan et al., 2020; Tao et Gao, 2017; Tran, 2019; Yang et Clarke, 2018; Youssef et Shukri, 2018; Zhou et Deneen, 2020) ou sur de nouvelles exigences institutionnelles qui requièrent désormais des attentes élevées en matière de recherche (Dann et al., 2019; Reyes et al., 2021; Ursin et al., 2020).

Pour sa part, la catégorie *Transformation organisationnelle* (n=7) se concentre sur les articles qui ont comme objectif de transformer la culture organisationnelle en brisant les silos existants et en mettant de l'avant la promotion de l'équité, la diversité, l'inclusion et la collaboration par une approche ascendante (*bottom-up*). En promouvant une culture organisationnelle axée sur l'équité ou la collaboration, ces études cherchent à créer un environnement de travail plus inclusif et juste, où chacun a la possibilité de s'épanouir, peu importe sa condition. Cela peut être en intégrant la voix des étudiants pour le contrôle de qualité des services de l'enseignement supérieur (Charteris et Smardon, 2019), en créant des communautés axées sur le développement pédagogique (Clavert et al., 2018; McGrath, 2020), en faisant converger les efforts des acteurs sur la réussite étudiante (Sapir, 2022), de tendre vers de l'équité raciale (Liera et Dowd, 2019; Walker et Loots, 2018) ou d'intersectionnalité en rendant, par exemple, le travail des femmes noires visibles (Idahosa, 2020).

La catégorie *Création et implantation d'un programme* (n=10) illustre les efforts de multiples parties prenantes (professeurs, gestionnaires, étudiants et professionnels) à l'échelle d'un département ou de l'université dans la conception de programmes soit de recherche ou d'enseignement. Cette catégorie souligne l'importance de l'implication collective de divers acteurs dans la conception de programmes éducatifs ou de recherche qui sont adaptés aux objectifs et aux contextes spécifiques des départements et des universités. Cette implication collective est essentielle pour développer des programmes pouvant être interdisciplinaires (Cai et Lönnqvist, 2021; Englund et Price, 2018; Hero et Lindfors, 2019), axés sur les compétences (Annala et al., 2022), interuniversitaires (Zheng et al., 2017), de langue (Chang et al., 2020; Peng et Pyper, 2021), basé sur l'apprentissage par projets (Mann et al., 2021), intégrant de nouvelles méthodes d'évaluation des apprentissages (Haubrick et al., 2021) et visant à améliorer la qualité de l'enseignement en mettant en place des programmes de mentorat (Honkimäki et Tynjälä, 2018).

La catégorie *Développement professionnel* (n=6) implique quant à elle des dispositifs de formation continue pour les acteurs et les actrices de l'enseignement supérieur dans le but d'améliorer leurs pratiques. Ces dispositifs de formation offrent au corps professoral et aux autres personnes professionnelles de l'enseignement supérieur des opportunités d'apprentissage et de développement pour acquérir de nouvelles compétences, d'approfondir

leur expertise et se maintenir à jour avec les dernières avancées dans leur domaine. En reconnaissant l'importance de l'amélioration continue des pratiques, cette catégorie souligne l'engagement envers la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des acteurs et les actrices de l'enseignement supérieur. Par exemple, notons le cas de participation à une communauté de développement professionnel pour améliorer des pratiques pédagogiques (Brodie, 2021; Chang, 2021; Chang et al., 2020; Wang, 2021); des pratiques de leadership plus flexibles (Clarke et Dempster, 2020) ou un programme sur le rôle et la transformation de l'identité professionnelle (Vähäsantanen et al., 2017).

La catégorie *Design pédagogique* (n=12) présuppose la création d'environnements qui favorisent les apprentissages des étudiants et des étudiantes, leur participation active et leur agentivité dans leur parcours scolaire. Cela implique la conception de méthodes, de ressources et de stratégies pédagogiques qui stimulent l'engagement des étudiants et étudiantes, favorisent leur acquisition de connaissances et développent leurs compétences. Le design pédagogique cherche donc à optimiser l'environnement d'apprentissage pour favoriser la réussite et l'épanouissement des étudiants.

Par exemple, cela peut impliquer la mise en place d'activités collaboratives soutenues par le numérique (Costa et al., 2018; Lucas et al., 2021; Rincón-Ussa et al., 2020; Sankey, 2022), de processus d'apprentissage par problèmes ou par projets (Du et al., 2022), ainsi que de stratégies individuelles et collectives favorisant l'agentivité et la résilience (Hemson, 2018). Cela peut également concerner l'adoption du numérique par les personnes étudiantes (Neufeld et Delcore, 2018; Trede et al., 2017), l'implantation de pratiques pédagogiques décoloniales et inclusives visant à remettre en question les relations de pouvoir et les conceptions du savoir qui reproduisent les hiérarchies sociales (Walwyn et Combrinck, 2021), les pratiques éducatives soutenues par le numérique permettant une personnalisation des apprentissages (Yakovleva et Kulikova, 2022), ainsi que le passage à la formation à distance (van de Heyde et al., 2017; van Krieken Robson et Zanatta, 2022).

### ***Thématiques émergentes de la recension des écrits sur les retombées de l'agentivité au supérieur***

Le deuxième objectif de cette revue de littérature était de couvrir les principaux thèmes abordés concernant les retombées pour l'enseignement supérieur de l'agentivité de ses acteurs. Nous avons ainsi identifié cinq thèmes récurrents, à savoir la réflexion au sujet de l'identité (n=9), l'amélioration des pratiques (n=11), l'amélioration des apprentissages (n=12), l'adaptation au changement (n=9) et l'amélioration organisationnelle (n=7). Certains articles abordent

plusieurs de ces thèmes simultanément, ce qui souligne l'interconnexion et l'interdépendance de ces concepts dans la recherche sur l'agentivité en enseignement supérieur.

Le Tableau 2 présente le sommaire des résultats qui ont mis en évidence les thèmes émergents identifiés dans les différentes études recensées.

TABLEAU 2. *Sommaire des résultats des thèmes émergents*

| Thèmes émergents                                                | Nombre d'articles | Pourcentage des études |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------|
| Réflexion au sujet de l'identité                                | 9                 | 19%                    |
| Amélioration des pratiques                                      | 11                | 23%                    |
| Amélioration des apprentissages des étudiantes et des étudiants | 12                | 25%                    |
| Adaptation au changement                                        | 9                 | 19%                    |
| Amélioration organisationnelle                                  | 7                 | 14%                    |
| Total                                                           | ?                 | 100%                   |

Le thème de la *réflexion au sujet de l'identité* (n=9) représente 19% des études. Ces études font état des dynamiques de transformation de l'identité individuelle et collective lorsque les acteurs font face au changement et sont soutenus par leur agentivité. Certaines études se penchent sur la manière dont les acteurs doivent revoir ou négocier leur identité, notamment lors de réformes (Mathieson, 2019; Reyes et al., 2021; Tao et Gao, 2017; Vähäsantanen et al., 2017; Zhou et Deneen, 2020) ou lors d'une formation (Dann et al., 2019; Pearson, 2017). D'autres études mettent en évidence les liens forts entre l'identité et les émotions humaines (Ursin et al., 2020; Wang,

2021) suggérant ainsi que les transformations identitaires sont souvent liées aux émotions.

Dans un plus grand nombre d'études, on observe une *amélioration des pratiques* (n=11) où l'agentivité semble être une condition préalable. Pour atteindre ces visées d'amélioration des pratiques de leadership ou pédagogique, la participation à une communauté de pratique et/ou professionnelle ainsi que des ateliers collaboratifs semblent être des moyens privilégiés (Brodie, 2021; Chang, 2021; Chang et al., 2020; Clarke et Dempster, 2020; Clavert et al., 2018; Englund et Price, 2018; Honkimäki et Tynjälä, 2018; Lucas et al., 2021; Mathieson, 2019; McGrath, 2020). Les croyances et l'expérience des individus sont également des facteurs clés (Peng et Pyper, 2021). En résumé, ces articles mettent en évidence l'importance de l'agentivité et de l'engagement actif des praticiens dans leur propre développement professionnel et l'amélioration de leurs pratiques au sein d'une communauté. Les ateliers collaboratifs offrent des espaces où les praticiens peuvent partager leurs expériences et développer de nouvelles compétences.

Le thème *amélioration des apprentissages des étudiantes et étudiants* (n=12) met en évidence le rôle central de l'agentivité des étudiants et étudiantes dans le renforcement de leur engagement et leur implication dans leurs études. Pour atteindre ces objectifs, les différentes études soulignent l'importance du rôle de l'agentivité pour un plus grand contrôle vis-à-vis leurs apprentissages et plus d'engagement (Costa et al., 2018; Du et al., 2022; Hero et Lindfors, 2019; Mann et al., 2021; Sankey, 2022; Trede et al., 2017; van de Heyde et al., 2017; van Krieken Robson et Zanatta, 2022; Walwyn et Combrinck, 2021; Yakovleva et Kulikova, 2022). Parallèlement, il a été souligné que pour favoriser la résilience (Hemson, 2018), les étudiants et étudiantes doivent renforcer leur capacité à faire face aux différents obstacles. L'autonomie et l'autorégulation des apprentissages sont également mises de l'avant comme des aspects importants à l'amélioration des apprentissages (Rincón-Ussa et al., 2020).

Le thème sur *l'adaptation au changement* (n=9) suppose la nécessité de considérer les acteurs de l'enseignement supérieur comme des agents de changement qui exercent leur agentivité transformatrice. Le concept d'agent de changement (Annala et al., 2022; Tran, 2019) occupe une place prédominante dans les différentes études en prenant en considération l'expérience des acteurs et actrices, c'est-à-dire leurs réactions face au changement (Cheng et Wei, 2021; Haubrick et al., 2021; Yang et Clarke, 2018; Youssef et Shukri, 2018). De plus, les croyances des acteurs et les comportements sont également des facteurs influençant leur adaptation au changement (Neufeld et Delcore, 2018). Les intentions d'agir (Ruan et al., 2020) et l'exercice de l'agentivité sont également

mis de l'avant, et ce, dans des contextes très restreints d'adaptation au changement (Pearson, 2017).

Le thème de *l'amélioration organisationnelle* (n=7), met en évidence la relation entre les pratiques de changement et les stratégies qui visent à améliorer la performance ou la culture organisationnelle, tout en soulignant l'importance de l'agentivité dans cette transformation. Les auteurs du management de l'innovation Cai et Lönnqvist (2021) et Zheng et al. (2017), soulignent que l'agentivité permet de lever les barrières liées à la mise en place de programmes interdisciplinaires ou internationaux qui sont au cœur des nouvelles stratégies des institutions d'enseignement supérieur. Charteris et Smardon (2019) mettent de l'avant la voix et l'agentivité des étudiants en tant qu'assurance qualité à des niveaux systémiques, tandis que Sapir (2022) aborde l'élargissement de la participation des étudiants issus de milieux défavorisés. Idahosa (2020) souligne l'importance de reconnaître que les attaques faites à l'encontre des femmes les empêchent d'exercer leur agentivité pour transformer la culture sexiste de l'université dans laquelle elles se situent. Liera et Dowd (2019) examinent comment les outils permettent aux enseignants de naviguer et de combler les écarts entre différents contextes culturels, favorisant leur agentivité en matière d'équité raciale. Enfin, en tant qu'approche méthodologique, la recherche-action participative et sa variante de recherche-action critique comme discuté par Walker et Loots (2018) visent à promouvoir la justice sociale et à générer un changement transformateur au sein des institutions d'enseignement supérieur.

### ***Recommandations pratiques et implications pour les acteurs de l'enseignement supérieur***

Les articles recensés sur l'agentivité au secteur postsecondaire mettent en lumière l'importance de soutenir cette capacité pour transformer les organisations. Les articles de cette recension offrent plusieurs pistes pratiques et concrètes ainsi que des stratégies susceptibles de renforcer l'agentivité des acteurs et actrices et favoriser leur bien-être au sein des institutions d'enseignement supérieur. En créant un environnement propice à la prise d'initiative, à l'autonomie et à l'engagement, il est possible d'améliorer l'efficacité, la performance et la culture organisationnelle, tout en veillant à l'épanouissement des individus qui y travaillent. Au terme de cette section, nous synthétisons ces recommandations dans le Tableau 3 suivant.

TABLEAU 3. Synthèse des recommandations et pistes d’actions soutenant l’agentivité des acteurs et actrices de l’enseignement supérieur

| Recommandations                                                                       | Piste d’actions                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Des environnements collaboratifs qui soutiennent l’agentivité des acteurs et actrices | Considérer le rôle actif des employés dans le changement;<br>Créer des environnements collaboratifs et participatifs qui permettent le partage d’idées et les changements de pratique en communauté;<br>Favoriser des pratiques collaboratives, des pratiques de leadership partagé et la prise de décision partagée. |
| Des designs pédagogiques qui soutiennent l’agentivité des étudiants et étudiantes     | Favoriser des pédagogies actives et authentiques;<br>Favoriser des environnements et des activités qui suscitent la collaboration et l’apprentissage par les pairs.                                                                                                                                                   |

*Vers des environnements collaboratifs qui favorisent l’émergence de l’agentivité des acteurs et actrices de l’enseignement supérieur en contexte d’innovation*

L’agentivité est un élément clé du changement institutionnel en influençant les actions des acteurs et actrices impliqués dans ce changement (Zheng et al., 2017), mais aussi elle a un rôle crucial dans la réussite de l’institutionnalisation d’une innovation (Cai et Lönnqvist, 2021). Cependant, l’environnement dans lequel les individus se situent joue un rôle significatif sur leur capacité d’agir (Stelma et Fay, 2014; Youssef et Shukri, 2018; Ursin et al., 2020). Il est donc essentiel de comprendre comment ces contextes peuvent soutenir ou entraver l’agentivité lors du processus d’innovation afin de permettre aux individus d’influencer les méthodes de travail et les pratiques partagées.

Les structures sociales ont une influence importante sur l’agentivité des acteurs, car certaines positions hiérarchiques offrent un plus grand degré d’autonomie, tandis que d’autres peuvent la limiter (Wang, 2021). Bien que plusieurs individus au sein d’une organisation puissent influencer la création et la mise en œuvre de politiques éducatives, ce sont les acteurs les plus influents qui font preuve des impacts les plus évidents (Cheng et Wei, 2021). Toutefois, il est courant que les décideurs et les décideuses négligent le rôle actif de leurs employés dans un processus de changement (Yang et Clarke, 2018). Les gestionnaires doivent créer des environnements propices aux idées nouvelles (Honkimäki et Tynjälä, 2018) et doivent favoriser des pratiques collaboratives, de leadership partagé et la prise de décision partagée (Spillane et Diamond, 2007) peu importe le rôle ou le poste occupé en favorisant une approche participative et inclusive qui permettent de s’impliquer activement

dans le changement. Des activités d'apprentissage professionnel peuvent également renforcer l'agentivité, même en présence d'une culture départementale de contrôle (Cole et Engeström, 1993; Yang et Clarke, 2018).

En résumé, l'agentivité émerge lorsque les acteurs et les actrices ont la possibilité de collaborer, d'analyser et de repenser leur pratique (Englund et Price, 2018) puisque l'agentivité collective joue un rôle important de soutien à l'agentivité individuelle (Tran, 2019). Ainsi, l'engagement au sein d'une communauté de pairs contribue (Tao et Gao, 2017) où la collaboration, l'interaction sociale, l'expérimentation et la réflexion sur les pratiques professionnelles peuvent favoriser l'agentivité.

### ***Des designs pédagogiques qui soutiennent l'agentivité des étudiants et étudiantes et l'amélioration des apprentissages***

Pour stimuler l'agentivité des étudiants et étudiantes et favoriser leur réussite, il est essentiel de repenser les environnements physiques ou numériques d'apprentissage. Des études récentes suggèrent de renforcer la pratique active, collaborative et authentique pour promouvoir l'agentivité des étudiants et des étudiantes (Sankey, 2022). L'interaction entre les structures d'apprentissage collaboratif et l'agentivité est cruciale pour le succès de tout environnement d'apprentissage (van de Heyde et al., 2017).

En mettant en valeur leurs expériences et compétences individuelles, les étudiants et les étudiantes peuvent renforcer leur agentivité en agissant en tant qu'agents dynamiques et actifs au sein d'activités qui suscitent la collaboration (Hero et Lindfors, 2019). Par exemple, l'apprentissage par les pairs favorise le développement de l'agentivité collective chez les personnes étudiantes (Yakovleva et Kulikova, 2022). De plus, les fondements de la pédagogie authentique offrent aux étudiants et étudiantes des opportunités d'exercer leur agentivité et faciliter leur participation (van Krieken Robson et Zanatta, 2022).

Ainsi, en repensant les environnements d'apprentissage pour permettre aux étudiants et étudiantes d'être actifs, de collaborer entre eux et de développer un plus grand degré d'agentivité, on favorise leur engagement et leur réussite. Enfin, la création ou la refonte d'un design pédagogique d'un cours nécessite l'agentivité de ses étudiants et étudiantes que certains nomment l'engagement agentique (Reeve, 2013; Reeve et Shin, 2020).

## **CONCLUSION**

Cette revue narrative met en évidence l'importance de l'agentivité dans des contextes de transformation organisationnelle, d'innovation pédagogique et de réussite d'initiatives d'amélioration de l'enseignement supérieur. Les acteurs et actrices jouent un rôle clé en tant qu'agents de changement et il est essentiel

que les décideurs et les gestionnaires reconnaissent leur rôle actif et soutiennent leurs initiatives. De plus, les étudiants et les étudiantes peuvent également exercer leur agentivité lorsqu'ils sont encouragés à être actifs, à collaborer entre eux et à participer à des pratiques d'apprentissage authentiques. Pour renforcer l'agentivité des acteurs et actrices de l'enseignement supérieur, il est recommandé de favoriser la collaboration, l'engagement au sein d'une communauté et de créer des espaces qui favorisent le partage d'idées et de pratiques. Ces recommandations visent à promouvoir des transformations positives, équitables et durables ainsi que la réussite étudiante.

## RÉFÉRENCES

*Veillez noter :* dans la liste de références, les références précédées d'un astérisque désignent les articles retenus et analysés dans le cadre de la recension des écrits.

Amog, K., Pham, B., Courvoisier, M., Mak, M., Booth, A., Godfrey, C., Hwee, J., Straus, S. E. et Tricco, A. C. (2022). The web-based “Right Review” tool asks reviewers simple questions to suggest methods from 41 knowledge synthesis methods. *Journal of Clinical Epidemiology*, 147, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2022.03.004>

\*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.

Baron, C. (2007). Une investigation collaborative et développementale de l'expérience du pouvoir chez les gestionnaires postconventionnels. Dans M. Anadon (Éd.), *Recherche participative : multiples regards* (1<sup>re</sup> éd.). (pp. 125-128). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph9tc>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://www.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

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.

Brew, A., Boud, D., Crawford, K. et Lucas, L. (2018). Navigating the demands of academic work to shape an academic job. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2294-2304.

\*Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>

\*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.

\*Chang, S. (2021). Supporting expansive learning in preservice bilingual teachers' zone of proximal development of the activity system: An analysis of a four-field model trajectory. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 225-242.

- \*Chang, S., Torres-Guzmán, M. E. et Waring, H. Z. (2020). Experiencing critical language awareness as a collective struggle: Methodological innovations in language awareness workshops. *Language Learning Journal*, 48(3), 356-369.
- \*Charteris, J. et Smardon, D. (2019). Democratic contribution or information for reform? Prevailing and emerging discourses of student voice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 1-18.
- \*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.
- \*Clarke, S. et Dempster, N. (2020). Leadership learning: The pessimism of complexity and the optimism of personal agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 711-727. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787196>
- \*Clavert, M., Löfström, E., Niemi, H. et Nevgi, A. (2018). Change agency as a way of promoting pedagogical development in academic communities: A longitudinal study. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 945-962.
- Cole, M. et Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. Dans G. Salomon (Éd.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, (pp. 1-46). Cambridge University Press.
- Cong-Lem, N. (2021). *Teacher agency: A systematic review of international literature*. 31(3), 718-738.
- \*Costa, C., Murphy, M., Pereira, A. L. et Taylor, Y. (2018). Higher education students' experiences of digital learning and (dis)empowerment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3), 140-152.
- \*Dann, R., Basford, J., Booth, C., O'Sullivan, R., Scanlon, J., Woodfine, C. et Wright, P. (2019). The impact of doctoral study on university lecturers' construction of self within a changing higher education policy context. *Studies in Higher Education*, 44(7), 1166-1182.
- 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>
- Deschênes, M. et Parent, S. (2022). Methodology to study teacher agency: A systematic review of the literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459-2476. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2459>
- \*Du, X., Lundberg, A., Ayari, M. A., Naji, K. K. et Hawari, A. (2022). Examining engineering students' perceptions of learner agency enactment in problem- and project-based learning using Q methodology. *Journal of Engineering Education*, 111(1), 111-136. <https://doi.org/10.1002/jee.20430>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168-182.
- 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.
- \*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.
- 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>
- Glaés-Coutts, L. (2020). University-supported networks as professional development for teachers in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 66-79.

\*Haubrick, J., Levy, D. et Cruz, L. (2021). Developing peer review of instruction in an online master course model. *Online Learning*, 25(3), 313-328.

\*Hemson, C. (2018). Agency, resilience and innovation in overcoming educational failure. *Perspectives in Education*, 36(2), 61-74.

\*Hero, L.-M. et Lindfors, E. (2019). Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education + Training*, 61(4), 500-522.

Hökkä, P., Rautiainen, M., Silander, T. et Eteläpelto, A. (2019). Collective agency-promoting leadership in Finnish teacher education. Dans J. Murray, A. Swennen et C. Kosnik (Éds.), *International Research, Policy and Practice in Teacher Education* (pp. 15-29). Springer.

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.

Hombourger-Barès, S., Pelletier, P., Simard, C. et Moulet, L. (2022). L'innovation d'un MOOC en sciences de gestion : vers une approche systémique basée sur la co-création de valeur entre acteurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(3), [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/ripes.4248>

\*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.

\*Idahosa, G. E. (2020). Dirty body politics: Habitus, gendered embodiment, and the resistance to women's agency in transforming South African higher education. *Gender, Work & Organization*, 27(6), 988-1003.

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), Article 3. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1647547>

\*Liera, R. et Dowd, A. C. (2019). Faculty learning at boundaries to broker racial equity. *Journal of Higher Education*, 90(3), 462-485.

Liller, K. D., Yang, Y. et Lim, A. (2021). The activist lab and the MOULA program. *Health Promotion Practice*, 22(2), 174-176.

\*Lucas, P., Wilkinson, H., Rae, S., Dean, B. A. et Eady, M. J. (2021). Knowing me, knowing you : Humanitas in work-integrated learning during adversity. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(7), 159-174.

\*Mann, L., Chang, R., Chandrasekaran, S., Coddington, A., Daniel, S., Cook, E., Crossin, E., Cosson, B., Turner, J., Mazzurco, A., Dohaney, J., O'Hanlon, T., Pickering, J., Walker, S., Maclean, F. et Smith, T. D. (2021). From problem-based learning to practice-based education : A framework for shaping future engineers. *European Journal of Engineering Education*, 46(1), 27-47.

\*Mathieson, S. (2019). Integrating research, teaching and practice in the context of new institutional policies: A social practice approach. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 78(5), 799-815.

\*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. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1665524>

\*Neufeld, P. G. et Delcore, H. D. (2018). « Situatedness » and variations in student adoption of technology practices: Towards a critical techno-pedagogy. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 1-38.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.

Pantić, N. et Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : Des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>

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.

\*Pearson, J. (2017). Processfolio: Uniting academic literacies and critical emancipatory action research for practitioner-led inquiry into EAP writing assessment. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(2-3), 158-181.

\*Peng, Y. et Pyper, J. S. (2021). Finding success with pedagogical innovation: A case from CSL teachers' experiences with TBLT. *Language Teaching Research*, 25(4), 633-655. <https://doi.org/10.1177/1362168819862132>

Priestley, M., Priestley, M. R., Biesta, G. et Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.

Raynault, A., Simard-St-Pierre, E., Danis, S. et Béchard, J.-P. (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)*. Chaire de leadership en enseignement en design pédagogique et technologie éducative. [https://cle-dppte.chaire.ulaval.ca/app/uploads/2023/09/Guide\\_CLE\\_DPTE-2.pdf](https://cle-dppte.chaire.ulaval.ca/app/uploads/2023/09/Guide_CLE_DPTE-2.pdf)

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579.

Reeve, J. et Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161.

\*Reyes, V., Jr., Clancy, S., Koge, H., Richardson, K. et Taylor, P. (2021). Decolonising globalised curriculum landscapes: The identity and agency of academics. *London Review of Education*, 19(1).

\*Rincón-Ussa, L. J., Fandiño-Parra, Y. J. et Cortés-Ibañez, A. M. (2020). Educational innovation through ict-mediated learning strategies in the initial teacher education of english language teachers. *GIST Education and Learning Research Journal*, 21, 91-117.

\*Ruan, X., Zheng, X. et Toom, A. (2020). From perceived discrepancies to intentional efforts : Understanding English department teachers' agency in classroom instruction in a changing curricular landscape. *Teaching & Teacher Education*, 92, 1-15.

\*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.

\*Sapir, A. (2022). Negotiating a dual deficit: The work of student support between conservative audacity and tempered radicalism. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1440-1452.

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.

Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 148. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00148>

\*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>

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](https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_1)

Tilak, J. B. (2012). Marchandisation de l'enseignement supérieur l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). *Principes de la planification de l'éducation*; 95.

\*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>

\*Trede, F., Goodyear, P., Macfarlane, S., Markauskaite, L., McEwen, C. et Tayebjee, F. (2017). Learning in hybrid spaces designing a mobile technology capacity building framework for workplace learning. *International Perspectives on Education & Society*, 32, 83-97.

\*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. (2017a). Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional Development in Education*, 43(4), 514-536.

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. K. et Eteläpelto, A. (2017b). An Agency-Promoting Learning Arena for Developing Shared Work Practices. Dans M. Goller & 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](https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_18)

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E. et Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context : Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000>

\*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 Krieken 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.

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>

\*Walker, M. et Loots, S. (2018). Transformative change in higher education through participatory action research: A capabilities analysis. *Educational Action Research*, 26(1), 166-181.

\*Walwyn, D. R. et Combrinck, C. (2021). Epistemic justice during a global pandemic: Transforming curricula and pedagogical practices to improve student experiences of innovation studies. *Industry and Higher Education*, 35(5), 598-608.

\*Wang, M. (2021). Satellite Baby Students' Lived Experiences, TESOL Teacher Candidates' Positioning, Agency, and Pedagogy. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(1), 41-64.

\*Yakovleva, O. V. et Kulikova, S. S. (2022). Educational behaviour and student agency in personalised digital learning. *Образовательное поведение и агентность студентов в персонализированном цифровой обучении*, 58(4), 160-172.

\*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.

\*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.

\*Zheng, G., Cai, Y. et Ma, S. (2017). Towards an analytical framework for understanding the development of a quality assurance system in an international joint programme. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 243-260.

\*Zhou, J. et Deneen, C. (2020). « Sandwiched » or « filtering': Middle leaders » agency in innovation enactment. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 42(3), 332-346.

ESTHER SIMARD ST-PIERRE est actuellement candidate au doctorat en technologie éducative à l'Université Laval. Ses recherches portent sur la participation citoyenne à la facilitation des apprentissages en contexte de création de savoirs soutenue par le numérique, avec un intérêt particulier pour l'agentivité des personnes apprenantes et facilitatrices. [essis@ulaval.ca](mailto:essis@ulaval.ca)

AUDREY RAYNAULT est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval, mes recherches sont liés à l'apprentissage de la collaboration interprofessionnelle en partenariat avec la personne et ses proches et l'agentivité des personnes dans le numérique et dans les espaces occupés par l'IA par l'étude et la conceptualisation du concept d'affordances socionumériques. Je documente aussi développement d'une approche durable du numérique en milieu scolaire. [audrey.raynault@fse.ulaval.ca](mailto:audrey.raynault@fse.ulaval.ca)

ESTHER SIMARD ST-PIERRE is currently a PhD candidate in Educational Technology at Université Laval. Her research focuses on citizen participation in the facilitation of learning in digitally supported knowledge-creation contexts, with a particular interest in the agency of learners and facilitators. [essis@ulaval.ca](mailto:essis@ulaval.ca)

AUDREY RAYNAULT is a professor in the Faculty of Education at Université Laval. Her research focuses on learning interprofessional collaboration in partnership with individuals and their families, as well as on human agency in digital environments and AI-mediated spaces, through the study and conceptualization of sociodigital affordances. She also investigates the development of sustainable approaches to digital technology in educational settings. [audrey.raynault@fse.ulaval.ca](mailto:audrey.raynault@fse.ulaval.ca)