

COMPRENDRE LA NOTION D'ENGAGEMENT À TRAVERS LE PRISME DE L'APPROCHE ENACTIVE

UNDERSTANDING THE NOTION OF ENGAGEMENT THROUGH THE PRISM OF THE ENACTIVE APPROACH

Gaëlle Martin, *Université de Genève, Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud)*

N° ORCID : 0009-0002-5779-4166

Nicolas Perrin, *Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud)*

N° ORCID : 0000-0001-9087-3793

David Piot, *Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud)*

N° ORCID : 0000-0001-7126-3914

DOI : 10.57154/journals/red.2023.e1331

Résumé

L'engagement des apprenant·e·s est souvent pensé à l'aide d'approches nous invitant à comprendre cette notion en isolant certaines variables afin de déterminer les relations qu'elles entretiennent entre elles. Dans le cadre de cet article, nous proposons de l'approcher de façon systémique afin d'étudier les éléments favorisant un engagement générant des apprentissages à la fois significatifs pour les apprenant·e·s et les enseignant·e·s. Nous adoptons l'approche enactive (Varela et al., 1993) car cette dernière nous permet à la fois d'étudier la notion d'engagement du point de vue de l'acteur·trice et de ne pas mettre l'accent uniquement sur l'individu ou sur l'environnement, mais de comprendre l'unité qu'ils forment (De Jaegher & Di Paolo, 2008). Nous nous intéressons alors à ce qu'une conception enactive de l'engagement implique dans un contexte d'enseignement-apprentissage et réfléchissons particulièrement à la question de la responsabilité de l'engagement des apprenant·e·s. Puis, nous abordons la notion d'espaces d'actions encouragées (Durand, 2001, 2008) afin de réfléchir, dans une perspective enactive, aux conditions favorisant la construction d'apprentissages significatifs non seulement pour les apprenant·e·s, mais aussi pour les enseignant·e·s.

Mots-clés

Enaction ; engagement ; situations d'enseignement-apprentissage ; espaces d'actions encouragées ; création participative de sens

Abstract

Learners' engagement is often examined through approaches that involve isolating specific variables to determine the relationships among them. In this article, we propose to approach this concept in a systemic manner in order to study the factors that promote engagement leading to meaningful learning for both learners and teachers. We adopt the enactive approach (Varela et al., 1993) because it enables us to study the concept of engagement from the actor's perspective and not just focus solely on the individual or the environment, but to understand the unity they form (De Jaegher & Di Paolo, 2008). We then explore what an enactive conception of engagement implies in a teaching-learning context and we reflect particularly on the question of the responsibility for learners' engagement. We finally address the concept of spaces for encouraged actions (Durand, 2001, 2008) in order to consider the conditions that promote, from an enactive perspective, the construction of meaningful learning experiences not only for learners but also for teachers.

Keywords

Enaction ; engagement ; teaching-learning situations ; spaces for encouraged actions ; participatory sense-making

INTRODUCTION

A travers cet article, nous proposons de nous intéresser à la notion d'engagement, et plus précisément à l'engagement des apprenant·e·s au sein d'une institution éducative. Cette contribution théorique s'appuie, dans un premier temps, sur des travaux du domaine de la psychologie de l'éducation afin de définir et de comprendre l'engagement tel que décrit dans la littérature scientifique et essaie ensuite de reproblématiser ce concept en mobilisant une approche systémique (Capra, 2022), l'approche enactive (Varela et al., 1993). En nous ancrant dans une perspective enactive de l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire dans une approche cherchant à comprendre l'unité que forment l'individu et l'environnement (De Jaegher & Di Paolo, 2008), nous cherchons, premièrement, à étudier la notion d'engagement du point de vue de l'acteur·rice. Nous tentons, deuxièmement, de la saisir dans sa globalité afin de la penser dans une co-constitution dynamique entre l'acteur·rice et l'environnement, l'environnement étant à comprendre non pas comme une réalité préexistante dans laquelle l'acteur·rice serait immergé·e, mais plutôt comme un « faire-émerger » (Varela et al., 1993, p. 278) qui dépend de l'action et de l'état de l'acteur·rice (Varela et al., 1993). Cela nous permet, dans un premier temps, de mettre en avant l'importance, dans un contexte d'enseignement-apprentissage, de prendre en compte le caractère singulier des apprenant·e·s, sans pour autant nier le rôle tout aussi important des enseignant·e·s et des interactions sociales. Dans un second temps, cela nous permet de montrer que l'engagement, pensé dans une perspective enactive, fait partie intégrante de l'activité des individus. Les acteur·rice·s étant, de fait, continuellement « engagé[e·s] activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée » (Theureau, 2002, p. 9). Cela implique que nous n'analysons pas le fait de savoir si les apprenant·e·s sont engagé·e·s ou non, puisque celles·ceux-ci sont, à chaque instant, engagé·e·s dans un processus de création de sens à travers une interaction dynamique avec leur environnement, mais nous cherchons à comprendre comment les accompagner afin de leur permettre de faire émerger des formes d'engagement générant la construction d'apprentissages significatifs, tant pour elles·eux que pour leurs enseignant·e·s et/ou formateur·rice·s.

PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte éducatif mondial actuel, le souci du bien-être et de la réussite des apprenant·e·s est toujours plus prégnant. La littérature scientifique a permis de montrer qu'une réponse à ces préoccupations se situait notamment dans le concept d'engagement (Brault-Labbé, 2006 ; Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2009 ; Brault-Labbé et al., 2005 ; Csikszentmihalyi, 1997 ; Dubé et al., 1997 ; Emmons, 1986 ; Gardner, 1993 ; Jodoin, 2000 ; Riipinen, 1997 ; Wiener et al., 1987).

Malgré le nombre d'études et de recherches existant sur cette notion, il semble, qu'en raison de sa complexité (Burke & Reitzes, 1991 ; Dubé et al., 1997 ; Jodoin, 2000 ; Novacek & Lazarus, 1990), il existe « une nette absence de consensus dans la littérature scientifique quant à une définition opérationnelle de ce construit et des différentes composantes qui le constituent » (Brault-Labbé, 2006, p. 117-118). En effet, la compréhension de l'engagement dépend de plusieurs facteurs, comme du champ de la psychologie dans laquelle nous nous insérons (psychologie sociale, du travail, du développement, de la santé, de l'éducation, interculturelle, etc.), de la théorie de l'engagement sur laquelle nous nous basons (théorie de l'autodétermination, de l'échange social, de

l'auto-efficacité, de l'engagement organisationnel, de l'engagement moral, etc.), des mécanismes psychologiques étudiés (motivation intrinsèque et/ou extrinsèque, identification et appartenance, sentiment d'auto-efficacité, attentes positives, sentiment de contrôle, etc.), du type d'engagement dont nous parlons (académique, professionnel, affectif, identitaire, structurel, etc.), des sphères de la vie auxquelles nous nous référons (personnelles, professionnelles, relationnelles, politiques, etc.). Ainsi, il existe au moins tout autant de façons différentes de définir l'engagement que de façons de s'y intéresser et de le comprendre.

Si les définitions et les mesures de l'engagement diffèrent donc en fonction de la focale que nous adoptons, certaines composantes reviennent cependant régulièrement (Brault-Labbé & Dubbé, 2009). Parmi celles-ci, nous trouvons l'intention de persistance de l'individu (Adams & Jones, 1997 ; Agnew et al., 1998 ; Blau et al., 1993 ; Brunstein, 1993 ; Finkel et al., 2002 ; Kluger & Koslowsky, 1988 ; Lund, 1985 ; Mayer & Schoorman, 1998 ; Wiener et al., 1987 ; Wieselquist et al., 1999) et l'évaluation des alternatives ou des coûts/bénéfices reliés à l'engagement (Adams & Jones, 1997 ; Burke & Reitzes, 1991 ; Kluger & Koslowsky, 1988 ; Lund, 1985 ; Meyer & Allen, 1991 ; Wiener et al., 1987 ; Wieselquist et al., 1999), la valeur subjective ou l'intérêt accordé à l'objet d'engagement (Adams & Jones, 1997 ; Blau et al., 1993 ; Burke & Reitzes, 1991 ; Csikszentmihalyi, 1997 ; Kobasa, 1982 ; Lund, 1985 ; Mayer & Schoorman, 1998 ; Novacek & Lazarus, 1990 ; Riipinen, 1997 ; Rusbult & Farrell, 1983 ; Willis, 1993), les manifestations observables d'investissement à l'égard de l'objet d'engagement (Astin, 1999 ; Brunstein, 1993 ; Kluger & Koslowsky, 1988 ; Kobasa, 1982 ; Lund, 1985 ; Novacek & Lazarus, 1990 ; Riipinen, 1997 ; Rusbult & Farrell, 1983 ; Wieselquist et al., 1999 ; Willis, 1993) ou encore la vigueur ou l'énergie comme caractéristiques essentielles à l'engagement (Astin, 1999 ; Kobasa, 1982 ; Novacek & Lazarus, 1990 ; Pirot & De Ketele, 2000).

Si ces différentes approches nous invitent à concevoir et comprendre l'engagement en isolant certaines variables afin de déterminer les relations qu'elles entretiennent entre elles, nous proposons d'aborder la notion d'engagement sous l'angle d'un courant de recherche systémique (Capra, 2022), l'approche enactive (Varela et al., 1993).

Ce positionnement nous permet de considérer la complexité du phénomène d'engagement selon une vision non-dualiste prenant en compte à la fois l'individu et l'environnement. Cela nous invite également à nous poser la question de la responsabilité de l'engagement, qui, dans plusieurs approches pré-citées, incombe à l'apprenant·e seul·e. Une compréhension enactive de l'engagement, que nous définissons plus précisément ci-après, propose de concevoir la responsabilité de l'engagement des apprenant·e·s comme partagée entre les différent·e·s acteur·rice·s, c'est-à-dire comme incombant à la fois aux apprenant·e·s et aux enseignant·e·s. Cela nous permet alors de proposer une définition des situations d'enseignement-apprentissage comme une pluralité de dynamiques interactives entre enseignant·e·s et apprenant·e·s.

UNE COMPRÉHENSION ENACTIVE DE L'ENGAGEMENT

Afin de montrer l'intérêt que représente l'approche enactive dans une compréhension systémique de l'engagement, nous allons commencer par la définir en quelques mots. Cela étant, en raison de sa complexité, nous ne pourrons pas définir et nous attarder précisément sur tous les aspects de cette

dernière, mais nous tenterons toutefois de faire ressortir les idées-clés, nécessaires à la compréhension de notre argumentaire.

L'approche enactive trouve ses prémices dans la théorie de l'autopoïèse (Maturana & Varela, 1987) qui :

sous-tend l'organisation du vivant comme expression d'un processus auto-producteur, dont le but est d'entretenir et de maintenir la cohésion entre : d'une part, une structure formée par l'ensemble des composants physiques d'un organisme [...] ; et d'autre part, son organisation définie par les relations entretenues par ces mêmes composants (Penelaud, 2010, p. 4).

L'hypothèse de l'autopoïèse formulée par Maturana et Varela (1987) établit une distinction entre un système vivant et un système non vivant en mettant en avant la capacité du système vivant à définir et à maintenir son organisation dans ses interactions avec son environnement (Salini & Durand, 2022). Ainsi, chaque système autopoïétique – et donc chaque être vivant (Maturana & Varela, 1994) – est un système dynamique qui se restructure constamment tout en maintenant ses propriétés fondamentales et son organisation interne ; c'est cela qui représente et garantit son identité comme une unité.

Un système autopoïétique peut dès lors être défini comme un espace physique délimité par une frontière dynamique, car « chaque composant est produit par les autres composants du réseau, le système entier est [donc] clos sur le plan de l'organisation » (Penelaud, 2010, p. 4), il s'agit de la clôture opérationnelle. Cela étant, chaque être vivant se situe dans un environnement qui va engendrer des perturbations à son encontre. Ces perturbations ne vont toutefois pas être subies passivement par l'acteur·ice (l'être vivant) puisque c'est bien l'acteur·rice elle·lui-même qui va faire émerger (enacter) un monde qui lui est propre (un environnement significatif pour elle·lui) au travers de l'autopoïèse. En effet, « au travers de l'autopoïèse, l'organisme, en même temps qu'il se spécifie, spécifie son environnement, il n'est donc jamais coupé du monde, ils co-adviennent simultanément, reliés l'un à l'autre par leur *couplage structurel* » (Penelaud, 2010, p. 4-5). Cela permet de mettre en avant l'interdépendance entre les êtres vivants et leurs environnements ainsi que leurs spécifications réciproques (Salini & Durand, 2022). Cette dynamique de spécification est dite asymétrique car c'est l'acteur·rice elle·lui-même qui fait émerger (qui enacte) un monde qui lui est propre en fonction des éléments qui le perturbent, c'est-à-dire en fonction des éléments de son environnement significatifs et pertinents pour lui, ici et maintenant (Maturana & Varela, 1987). L'approche enactive suppose donc un environnement vécu propre à chacun·e, l'environnement étant à comprendre non pas comme une réalité préexistante dans laquelle l'acteur·rice serait immergé·e, mais plutôt comme « un faire-émerger » (Varela et al., 1993, p. 278) qui dépend de l'action et de l'état de l'acteur·rice (Varela et al., 1993).

Comme le formulent très bien Salini et Durand (2022) : « selon la perspective enactive, la cognition se manifeste comme “action incarnée” » puisque chaque être vivant fait émerger (enacte) « un corps propre et un monde propre couplés, c'est-à-dire un domaine relationnel et signifiant basé sur l'interconnexion entre lui-même et son environnement, et cela à partir de son point de vue propre » (p. 20). En ces termes, l'information ne peut donc pas être pensée comme un objet externe et préexistant qui serait analysé par l'organisme. Elle est davantage pensée comme un objet élaboré, construit et créateur de significations, résultant du couplage structurel entre l'organisme (l'être vivant) et l'environnement (Maturana & Varela, 1987 ; Penelaud, 2010). « En ce sens, F.J Varela propose la dénomination “in-formation” (du latin *in-formare* : former de l'intérieur) afin de souligner

que celle-ci n'apparaît nulle part ailleurs que dans l'interaction entre l'être vivant et son environnement » (Salini & Durand, 2022, p. 21). Partant de cette définition de l'information, seule la verbalisation par l'acteur·rice elle·lui-même du monde qu'il fait émerger (qu'il enacte) est à même de renseigner son activité.

En reprenant les hypothèses constitutives de l'approche enactive, l'activité est alors conçue selon plusieurs caractéristiques dont les concepts centraux sont : « l'autonomie, le caractère incarné, incorporé et situé de la cognition, la création de signification et la prise en compte de l'expérience pour la connaissance de la cognition » (Poizat et al., 2013, p. 100). L'activité est donc :

- considérée comme un tout autonome résultant en un couplage structurel entre un·e acteur·rice et son environnement (Maturana & Varela, 1987),
- incarnée et incorporée, c'est-à-dire que les processus sensoriels, moteurs et cognitifs sont indissociables et que l'activité « ne peut être analysée par une décomposition en processus isolés et séparés » (Poizat et al., 2013, p. 100),
- située dans son environnement spatial, temporel, matériel, culturel et social et ne peut pas être comprise sans la prise en compte de cet environnement (Poizat et al., 2013),
- un processus continu de création et d'attribution de significations, ce qui implique que le sujet ne se contente pas uniquement de percevoir, mais qu'il donne également une signification à ce qu'il perçoit. Il s'agit de la dynamique asymétrique de spécification de l'acteur·rice (l'être vivant) que nous mentionnions plus haut,
- vécue, elle « va de pair avec une modalité de conscience particulière consubstantielle au flux de l'activité et à l'origine d'un point de vue en première personne : une présence à soi ou expérience de soi-même en train d'agir » (Poizat et al., 2013, p. 101). Il existe donc chez l'acteur·rice, un niveau de conscience préreflexive,
- individuelle-sociale (Theureau, 2006), elle conçoit qu'autrui appartient au couplage structurel puisque « [l]a manière dont l'acteur construit une situation significative pour lui intègre la manière dont il prend en compte les autres acteurs en présence » (Sauray et al., 2013, p. 27).

L'approche enactive nous permet donc de ne pas mettre l'accent uniquement sur l'individu ou sur l'environnement, mais bien de comprendre l'unité qu'ils forment (De Jaegher & Di Paolo, 2008) et de poser le fait que les individus sont constamment engagés dans un processus de création de sens à travers une interaction dynamique avec leur environnement. Si nous pensons cela relativement au contexte d'enseignement-apprentissage, il s'agit alors de s'accorder sur le fait que les acteur·rice·s – apprenant·e·s et enseignant·e·s – ne sont pas face à un monde dont les caractéristiques sont pré-données. Ce sont leurs actions sur le monde qui leur permettent de faire émerger (enacter) leur monde propre, c'est-à-dire ce qui est significatif pour elles·eux, ici et maintenant (Varela et al., 2012).

Ce que l'approche enactive nous permet notamment de saisir réside dans le fait que les esprits ne sont pas des moteurs de traitement de l'information, recevant des stimuli externes d'un monde préexistant (Torrance, 2005) puisque chaque organisme est à considérer comme un centre d'activité dans le monde (De Jaegher & Di Paolo, 2007). Cela signifie alors que l'expérience de chaque acteur·rice est singulière puisqu'il s'agit bien de cet individu particulier qui « met en scène » un monde signifiant pour lui. L'expérience n'est donc pas réduite à une donnée qu'il s'agirait de

simplement expliquer, c'est par leur participation, leur action dans le monde que les êtres vivants peuvent *être* dans le monde et qu'un monde vient à *exister* (Di Paolo, 2022). Cela nous permet alors de questionner le fonctionnement actuel de l'école. En effet, nous pouvons nous demander si la scolarisation prend en compte ce qui est significatif pour les élèves dans les contenus enseignés et dans les situations éducatives proposées.

En effet, si les situations, les tâches, les objectifs, et plus généralement le programme scolaire, sont pensés du point de vue de l'enseignant·e, la situation est quant à elle enactée par l'élève. C'est elle·lui qui, en fonction de ses actions, fera émerger, ce qui, dans la tâche par exemple, est significatif ou à même de la·le perturber puisque son activité est toujours couplée à sa propre situation (Terré et al., 2016).

Il s'agit alors d'abandonner l'image de l'acteur[·e] comme un individu faisant face à un monde hostile s'efforçant de surmonter des contraintes préexistantes et extérieures à lui, et de lui substituer celle d'un individu agissant dans un monde complexe et énigmatique, mais organisé, et utilisant ce que ce monde offre pour agir. (Durand, 2001, p. 86)

Tout comme Terré et al. (2016) le formulaient, nous pensons qu'il s'agit là, si nous souhaitons permettre aux élèves de s'engager dans des apprentissages significatifs pour elles·eux et qui ne seraient pas seulement synonymes d'un engagement unilatéral, soumis à l'autorité de l'enseignant·e s'assurant de leur docilité, de basculer du point de vue de l'apprenant·e devant s'adapter à des contraintes posées par l'enseignant·e, au point de vue de l'élève agissant « dans un champ des possibles offert par ses propres situations, mais que l'enseignant[·e] doit pouvoir anticiper » (p.73).

Nous avons vu jusque-là qu'une « approche enactive de la formation ne peut pas postuler qu'une action pédagogique est forcément significative pour un[·e] apprenant[·e] ou qu'elle débouche sur une réponse spécifique de ce dernier » (Perrin et al., 2021, p. 53). Cela implique dès lors que si l'enseignant·e souhaite anticiper le champ des possibles à offrir aux apprenant·e·s afin que ces dernier·ère·s puissent s'engager dans des apprentissages significatifs pour elles·eux, il est nécessaire de pouvoir construire une compréhension réciproque entre les intérêts pratiques des élèves (ce qu'ils·elles font émerger à travers leur couplage structurel, ce qui les préoccupe) (Terré, 2015; Terré et al., 2016) et les attentes des enseignant·e·s. En adoptant un point de vue enactif, il n'est, de fait, plus possible de présupposer que nous nous comprenons de facto. C'est en effet seulement à condition que les apprenant·e·s puissent faire émerger leur monde propre afin de le donner à voir aux enseignant·e·s, que ces dernier·ère·s feront émerger leur monde propre afin de leur donner à voir en retour. Toutes et tous pourront ainsi, par approximations successives, se situer chacun·e dans la compréhension les un·e·s des autres et apprendre à se coordonner. Nous ne présupposons pas que ce soient les apprenant·e·s ou les enseignant·e·s qui fassent émerger leur monde propre en premier lieu, mais qu'il s'agisse d'une interaction constante et continue entre les un·e·s et les autres.

Concevoir les situations d'enseignement-apprentissage selon une perspective enactive nous invite donc à repenser le rôle de l'enseignant·e au sein de la classe. En effet, en ces termes, il ne lui est, en ces termes, pas possible de définir a priori ce qui sera significatif pour chacun·e de ses élèves. Il sera important, afin d'y arriver, que l'enseignant·e puisse accéder à l'activité de ses apprenant·e·s, ce qui correspond au fait de chercher à accéder, dans la situation, à ce qui est significatif pour elles·eux. Pour comprendre ceci, nous proposons de nous intéresser à la notion de *participatory sense-*

making (De Jaegher & Di Paolo, 2007), que nous traduisons par l'expression « création participative de sens ».

Nous l'avons vu précédemment, si les individus ne reçoivent pas passivement des informations de leur environnement, mais participent activement à la création de sens dans ce qui compte pour eux, l'activité de production de sens est également une activité individuelle-sociale (Theureau, 2006), c'est-à-dire qui implique qu'« autrui » appartient au couplage structurel. Plus encore, dans nos interactions avec d'autres acteur·rice·s, il ne s'agit pas seulement de chercher à les comprendre, mais aussi de chercher à comprendre avec elles·eux (De Jaegher et al., 2010). La compréhension dans ce contexte ne suppose pas une capacité à verbaliser les raisons d'agir, mais plutôt une capacité pragmatique à agir de manière appropriée dans une situation donnée (De Jaegher et al., 2010). Lorsque nous mentionnions tout à l'heure l'importance pour les enseignant·e·s et les élèves de se situer dans la compréhension les un·e·s des autres et de pouvoir construire une compréhension réciproque à partir des intérêts pratiques (Terré, 2015 ; Terré et al., 2016) des un·e·s et les attentes des autres afin de pouvoir se coordonner, c'est bien à cette définition (inter)active de la compréhension que nous nous référons. De même, afin que la compréhension résulte d'un processus interactif, il est nécessaire de ne pas définir l'interaction sociale comme un allant de soi dès le moment où plusieurs individus sont en présence, mais plutôt du moment qu'il y a une activité réciproque et conjointe impliquant un engagement entre les agent·e·s (De Jaegher et al., 2010). Pour qu'il y ait engagement des acteur·rice·s entre elles·eux, l'interaction doit alors acquérir sa propre dynamique. Cela signifie que l'interaction doit résulter en un couplage régulé entre au moins deux agent·e·s autonomes, où la régulation vise les aspects du couplage lui-même de manière à constituer une organisation autonome émergente dans le domaine de la dynamique relationnelle, sans pour autant détruire l'autonomie des agent·e·s impliqué·e·s (bien que l'étendue de celle-ci puisse être augmentée ou réduite) (De Jaegher & Di Paolo, 2007).

Cela implique donc d'une part que les situations où une forte pression est exercée unilatéralement par l'un des acteur·rice·s en présence ne peuvent être considérées comme de réelles interactions sociales (telles que définies ci-dessus), malgré le caractère social qu'elles possèdent (De Jaegher et al., 2010) et d'autre part, que le processus de création participative de sens permet l'émergence de nouveaux domaines de création de sens qui n'étaient pas disponibles pour chaque individu avant l'interaction (De Jaegher & Di Paolo, 2007). C'est en ce sens que nous essayons d'expliquer qu'afin que l'engagement des apprenant·e·s permettent des apprentissages significatifs – à la fois pour elles·eux et pour les enseignant·e·s – il est nécessaire de comprendre que l'engagement n'est pas qu'un processus individuel de création de sens, mais qu'il se construit également dans des interactions sociales. De Jaegher et Di Paolo (2007) l'expliquent parfaitement lorsqu'elles·ils écrivent que l'acteur·rice doit modifier ses actions de manière contextuelle afin de retrouver l'autre et, dans ce processus, parfois être soi-même rencontré·e lorsque sa compréhension modifie inopinément la sienne. Cet effet récursif sur ses actions décrit la co-modulation du soi-en-interaction et de l'autre-en-interaction.

L'approche enactive nous permet donc de mettre en avant deux points essentiels relativement à l'engagement des apprenant·e·s. Le premier concerne le fait qu'il n'est pas question de savoir s'il y a engagement ou non puisque « l'acteur[·e] est toujours engagé[·e] dans une activité de construction d'une signification personnelle de la situation » (Durand, 2001, p. 83). Dans notre cas, il est davantage question de chercher à « spécifier des *engagements* de l'être humain avec un milieu qu'il

éprouve et qui l'éprouve » (Thévenot, 2000, p. 217) et donc chercher à savoir si ces engagements permettent la construction d'apprentissages rencontrant à la fois les intérêts pratiques (Terré, 2015; Terré et al., 2016) des élèves et les attentes des enseignant·e·s. Le second réside dans la co-responsabilité partagée, participative et interactive de l'engagement permettant ces apprentissages plutôt que de penser la responsabilité comme incombant aux apprenant·e·s uniquement.

DES ESPACES D' ACTIONS ENCOURAGÉES POUR ACCOMPAGNER L' ENGAGEMENT DES APPRENANT·E·S DANS LA CONSTRUCTION D' APPRENTISSAGES SIGNIFICATIFS

Nous avons vu précédemment que penser le processus d'enseignement-apprentissage dans une perspective enactive nous permet de le concevoir davantage comme une dynamique interactive entre les enseignant·e·s et les apprenant·e·s plutôt que comme un processus figé où les un·e·s doivent se plier à l'autorité des autres.

S'il est souhaitable que les élèves s'engagent dans une construction d'apprentissages qui soient à la fois significatifs pour elles·eux et pour leurs enseignant·e·s, il est alors important de pouvoir anticiper et prendre en compte leurs intérêts pratiques (Terré, 2015; Terré et al., 2016) puisque « pour apprendre, toute personne négocie avec l'environnement. Elle délimite son espace d'actions » (Terré et al., 2020, p. 4). L'espace d'actions constitue l'ensemble des propriétés de l'environnement avec lesquelles la personne (inter)agit. Cet espace d'actions est à la fois délimitant et délimité par les actions : « délimité dans la mesure où il est produit et se transforme par les actions » (Terré et al., 2020, p. 4) et « délimitant dans la mesure où il constitue un ensemble d'éléments qui peuvent être saisis pour agir et juger l'efficacité de ses actions » (Terré et al., 2020, p. 4). Rejoignant ce que nous avançons plus haut, l'apprentissage est donc le « processus continu des transformations conjointes d'un individu et d'un environnement, à partir de l'histoire des diverses actions et communications qu'accomplit cet individu dans cet environnement » (Varela et al., 1993, p. 23). Si la notion d'espace d'actions nous semble importante dans la mesure où elle nous permet de concevoir l'environnement « en tant que réalité agie » (Brill, 2002), ce qui revient à s'intéresser à « l'espace réellement construit et saisi par les élèves [...] aux éléments de l'environnement auxquels il [l'acteur·rice] attribue des qualités particulières compte tenu de ses actions » (Terré et al., 2020, pp. 4-7), nous proposons de nous tourner vers la notion d'espaces d'actions encouragées (EAE) (Durand, 2001, 2008) afin de nous intéresser au rôle de l'enseignant·e dans l'accompagnement de l'engagement des apprenant·e·s pour la construction d'apprentissages. Cela nous paraît essentiel afin de maintenir la cohérence de la continuité que nous proposons entre la valeur et l'importance accordée au singulier et le fait que le singulier soit toujours ancré dans du collectif, du culturel. Nous agissons tou·te·s dans un environnement construit et pré-structuré par autrui, mais faisons chacun·e émerger un monde qui nous est propre en raison de la singularité de notre couplage structurel.

Les espaces d'actions encouragées « sont des précurseurs prometteurs d'actions et d'expériences, supposés induire un apprentissage/développement » (Durand, 2008, p. 108). Ils visent à fournir un environnement favorable aux apprentissages et au développement des individus, en essayant de créer des conditions propices à l'apparition de certaines actions ou de certaines expériences.

« L'espace d'actions encouragées a pour but d'introduire dans l'espace d'actions un ensemble d'activités, d'objets, de lieux qui doivent amener l'apprenant[·e] à augmenter son potentiel d'actions et par voie de conséquence, ses capacités d'actions » (Bril, 2002, p. 258). Cela nous conduit alors, comme le propose Durand (2008), à penser les situations d'enseignement-apprentissage comme à la fois normatives et non-prescriptives ; « normatives au sens où elles s'appuient sur une séparation entre les actions attendues, souhaitées et encouragées et celles qui sont "découragées" (nonobstant une place laissée à la création et à l'inattendu dans le processus d'apprentissage/développement) » (2008, p. 108) et non-prescriptives au sens où « [le] couplage structurel fait que c'est l'acteur[·rice] qui définit ce qui, de son environnement, est significatif pour lui [·elle] : ce n'est donc pas l'environnement du formé [...] qui spécifie son activité » (p. 108). Penser ainsi les situations d'enseignement-apprentissage revient donc à penser l'un des rôles de l'enseignant·e comme celui d'un·e perturbateur·rice-accompagnateur·rice. Perturbateur·rice au sens où, en cherchant à créer des EAE, elles·ils cherchent à « perturber le couplage structurel des formés par un agencement de leur environnement pour déclencher des transformations, et sélectionner celles évaluées comme désirables » (Durand, 2008, p. 108), c'est-à-dire permettre aux apprenant·e·s de rencontrer de nouveaux domaines de création de sens qui n'étaient pas disponibles pour elles·eux avant (De Jaegher & Di Paolo, 2007) et ouvrir « de nouvelles opportunités pour le développement de [leur] activité d'apprentissage » (Dastugue et al., 2018, p. 49). Accompagnateur·rice, enfin, car elles·ils ont conscience que chaque processus d'apprentissage est singulier puisque, rappelons-le, l'apprentissage est « le processus continu des transformations conjointes d'un individu et d'un environnement, à partir de l'histoire des diverses actions et communications qu'accomplit cet individu dans cet environnement » (Varela et al., 1993, p. 23) et que chaque individu fait émerger, en fonction de ses actions, un monde de significations qui lui est propre (Terré et al., 2016). En pensant ainsi, les enseignant·e·s acceptent alors que chaque apprenant·e agit, perçoit et construit des apprentissages à sa façon, en regard d'un objectif.

Comme dit précédemment, chaque individu fait émerger un monde de significations qui lui est propre, les transformations du couplage structurel des apprenant·e·s ne peuvent donc être « ni instruites, ni complètement spécifiées *a priori*, la formation et sa conception sont [donc] nécessairement interactives au sens où l'environnement de formation ainsi conçu dépend de la capacité des formateur[·rice·s] à construire avec les formé[·e·s] un domaine consensuel » (Maturana & Varela, 1994, cités par Durand, 2008, p. 108). C'est ce à quoi nous faisons référence tout à l'heure lorsque nous mentionnons l'importance pour les enseignant·e·s et les apprenant·e·s de pouvoir se situer dans la compréhension les un·e·s des autres et construire une compréhension réciproque entre les intérêts pratiques (Terré, 2015; Terré et al., 2016) des un·e·s et les attentes des autres afin de pouvoir se coordonner. Comme le présente Durand (2008), la fécondité des EAE découle de la concordance de trois transformations :

celles de l'environnement proche des formé[·e·s] sous l'effet des actions [des] formateur[·rice·s], celles du couplage structurel des formé[·e·s] [...], et celle du couplage structurel du formateur[·rice·s] sous l'effet de la transformation de son environnement consécutif aux effets observés chez les formé[·e·s] (p. 108)

Cela nous montre bien que l'activité de l'enseignant·e dépasse la poursuite de l'exécution d'un plan précis mais qu'elle est davantage à penser comme à réguler en partie en fonction de la dynamique de la situation en cours et de l'interaction qui se crée (avec tout ce qu'elle a de singulier) (Durand, 2001).

L'importance pour les enseignant·e·s d'essayer de rencontrer les intérêts pratiques (Terré, 2015; Terré et al., 2016) des apprenant·e·s afin de pouvoir accéder à ce qui est significatif pour elles·eux, que nous relevions plus tôt, rejoint ce que Durand (2008) formule en ces termes « l'efficacité des EAE dépend de l'adéquation entre la structure d'attente et des formé[e]·s à l'instant t [...], et le projet [des] formateur[·rice·s] (qui cherche[nt] à ce que les appels à transformation qui constituent ses interventions soient reçus et actualisés) » (p. 108). C'est en nous appuyant sur ce que nous avons mis en avant jusqu'ici que nous proposons alors de penser l'enseignement-apprentissage davantage sous forme de création d'espaces d'actions encouragées – laissant la place au singulier d'être exprimé – plutôt que sous la forme d'une planification précise et figée afin de favoriser des formes d'engagement permettant la construction d'apprentissages significatifs pour les apprenant·e·s et pour les enseignant·e·s.

CONCLUSION

Dans cet article, nous avons proposé de comprendre la notion d'engagement à travers le prisme de l'approche enactive (Varela et al., 1993). Cela nous a permis de penser cette notion de façon systémique (Capra, 2022) en prenant en compte le caractère singulier des apprenant·e·s sans pour autant nier le caractère tout aussi important de l'enseignant·e et des interactions sociales pour la construction d'apprentissages significatifs.

Cette contribution théorique nous a permis de mettre en avant, que, dans une conception enactive des situations d'enseignement-apprentissage, afin de permettre aux enseignant·e·s d'accompagner leurs apprenant·e·s dans la construction d'apprentissages significatifs, il est nécessaire que celles·eux-ci [les enseignant·e·s] puissent accéder à l'activité de leurs apprenant·e·s. Comme il n'est plus possible, dans une telle approche, de partir du principe « qu'une action pédagogique est forcément significative pour un[e] apprenant[e] ou qu'elle débouche sur une réponse spécifique de ce[·tte] dernier[ère] » (Perrin et al., 2021, p. 53), cela implique qu'une plus grande importance est donnée à l'attention qu'accorde l'enseignant·e, en situation, à la compréhension du monde propre de ses apprenant·e·s qu'à l'exécution effective de la planification imaginée initialement. En s'intéressant davantage à rechercher où se situent ses élèves dans leur compréhension des notions travaillées, l'enseignant·e peut ainsi les accompagner, en respectant la façon singulière qu'elles·ils ont de faire émerger un monde, afin que ces dernier·ère·s puissent construire des apprentissages qui soient à la fois significatifs et non erronés.

Penser les situations d'enseignement-apprentissage en ces termes, c'est alors concevoir la responsabilité de l'engagement des apprenant·e·s comme incombant à la fois aux apprenant·e·s elles·eux-mêmes et aux enseignant·e·s. Le rôle de l'enseignant·e est fondamental puisqu'il·elle a pour but de perturber le couplage structurel des apprenant·e·s afin de « déclencher des transformations » (Durand, 2008, p.108), leur permettre de rencontrer de nouveaux domaines de création de sens qui n'étaient pas disponibles pour elles·eux avant (De Jaegher & Di Paolo, 2007) et ouvrir « de nouvelles opportunités pour le développement de [leur] activité d'apprentissage » (Dastugue et al., 2018, p. 49). Mais cela implique aussi d'accepter, qu'in fine, ce seront toujours les apprenant·e·s qui feront émerger (qui enacteront) une situation significative pour elles·eux.

C'est pour cela que nous avons mis en avant le potentiel fécond de la conception de situations d'enseignement-apprentissage sous formes d'espaces d'actions encouragées car ceux-ci visent à

fournir un environnement favorable aux apprentissages et au développement des individus, en essayant de créer des conditions propices à l'apparition de certaines actions ou de certaines expériences sans nier l'identité (la singularité du couplage structurel de) l'apprenant·e. En adoptant un point de vue enactif sur les situations éducatives, nous ne supposons pas qu'enseigner consiste à attendre que les apprenant·e·s construisent d'elles·eux-mêmes, par rapport aux explications données, une signification précise des apprentissages attendue par l'enseignant·e. Il s'agit davantage d'un travail consensuel où les enseignant·e·s et les élèves essaient de se situer mutuellement dans la compréhension les un·e·s des autres afin de pouvoir construire une compréhension réciproque des notions travaillées, compréhension respectant aussi bien les intérêts pratiques (Terré, 2015; Terré et al., 2016) des élèves (leur couplage structurel) que les attentes des enseignant·e·s (ce qui est significatif pour elles·eux).

L'approche enactive, en mobilisant la notion d'engagement nous amène à réfléchir au souci du bien-être et de la réussite des apprenant·e·s en nous questionnant quant à la conception du rôle de l'enseignant·e et à la place accordée aux intérêts pratiques des élèves dans les contextes scolaires actuels.

RÉFÉRENCES

- Adams, J. M., & Jones, W. H. (1997). The conceptualization of marital commitment : An integrative analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1177-1196. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1177>
- Agnew, C. R., Van Lange, P. A. M., Rusbult, C. E., & Langston, C. A. (1998). Cognitive interdependence: Commitment and the mental representation of close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 939-954. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.939>
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529.
- Blau, G., Paul, A., & St. John, N. (1993). On Developing a General Index of Work Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 42(3), 298-314. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1993.1021>
- Brault-Labbé, A. (2006). *Engagement psychologique et bien-être personnel: Présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17018>
- 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. <https://doi.org/10.7202/029516ar>
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). "Mieux comprendre l'engagement psychologique : Revue théorique et proposition d'un modèle intégratif": *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81(1), 115-131. <https://doi.org/10.3917/cips.081.0115>
- Brault-Labbé, A., Lavarenne, A., & Dubé, L. (2005). *L'applicabilité d'un modèle tridimensionnel de l'engagement psychologique aux relations de couple. Étude préliminaire via Internet*. Affiche présentée au 27^e congrès annuel de la SQRP, Québec, Canada (Mars).

- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being : A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1061-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1061>
- Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1991). An Identity Theory Approach to Commitment. *Social Psychology Quarterly*, 54(3), 239. <https://doi.org/10.2307/2786653>
- Capra, F. (2022). *The Organization of the Living : Maturana's Key Insights*. 18(1), 5-11.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial, New York*, 39, 1-16.
- Dastugue, L., Gaudin, C., & Chaliès, S. (2018, 2 juin). *Exploiter les activités physiques, sportives et artistiques pour professionnaliser les futurs enseignants d'éducation physique et sportive*. Communication présentée à la 10ème biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS). <https://hal.science/hal-01879134>
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2008). Making sense in participation: An enactive approach to social cognition. *Emerging communication*, 10, 33-47.
- De Jaegher, H., Di Paolo, E., & Gallagher, S. (2010). Can social interaction constitute social cognition? *Trends in Cognitive Sciences*, 14(10), 441-447. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.009>
- Di Paolo, E. (2022). Enaction and Dialectics—Part II. *Dialectical Systems*. <https://www.dialecticalsystems.eu/contributions/enaction-and-dialectics-part-ii/>
- Dubé, L., Kairouz, S., & Jodoin, M. (1997). L'engagement : Un gage de bonheur? [Commitment: A gauge of happiness?]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18, 211-237.
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : Propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 55(2), 79-100. <https://doi.org/10.3917/sta.055.0079>
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2-3, 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings : An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058>
- Finkel, E. J., Rusbult, C. E., Kumashiro, M., & Hannon, P. A. (2002). Dealing with betrayal in close relationships : Does commitment promote forgiveness? *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 956-974. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.956>

- Flandin, S. (2015). Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation. *Activités*, 13(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2760>
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud. Einstein. Picasso. Stravinsky. Eliot. Graham, and Gandhi*. Basic Books.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : Composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Université de Montréal.
- Kluger, A. N., & Koslowsky, M. (1988). Commitment and academic success. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 16(2), 121-125. <https://doi.org/10.2224/sbp.1988.16.2.121>
- Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 707-717. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.4.707>
- Lund, M. (1985). The Development of Investment and Commitment Scales for Predicting Continuity of Personal Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0265407585021001>
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Addison-Wesley France.
- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1998). Differentiating antecedents of organizational commitment: A test of March and Simon's model. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 15-28. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199801\)19:1<15::AID-JOB816>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199801)19:1<15::AID-JOB816>3.0.CO;2-C)
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Novacek, J., & Lazarus, R. S. (1990). The Structure of Personal Commitments. *Journal of Personality*, 58(4), 693-715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00250.x>
- Penelaud, O. (2010). Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. *Apports et limites d'une théorie cognitive «révolutionnaire»*. *PLASTIR*, 18(1), 1-35.
- Perrin, N., Piot, D., & Le Glou, C. (2021). *Penser l'alternance à partir d'une approche enactive de l'apprentissage*. In S. Chaliès & V. Lussi Borer (Eds.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (pp. 53-68). Octarès éditions.
- Pirot, L., & De Ketele, J.-M. (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. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Poizat, G., Salini, D., & Durand, M. (2013). Approche énative de l'activité humaine, simplicité et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, 1, 97-112. <https://doi.org/10.1400/214342>

- Riipinen, M. (1997). The Relationship Between Job Involvement and Well-Being. *The Journal of Psychology*, 131(1), 81-89. <https://doi.org/10.1080/00223989709603506>
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model : The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68, 429-438. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.3.429>
- Salini, D., & Durand, M. (2022). Ontologie et épistémologie enactives dans l'approche de l'activité en éducation. In *Conception, recherche, activité, formation, travail* (pp. 17-40). Octarès éditions. <https://www.hefp.swiss/recherche/publications/salini-d-durand-m-2022-ontologie-et-epistemologie-enactives-dans-lapproche>
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Revue E.P.S. <https://hal.science/hal-00848262>
- Terré, N. (2015). *Les connaissances des élèves en Education physique : Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade* [thèse de doctorat, Université de Nantes]. <https://www.theses.fr/2015NANT3006>
- Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : Une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *EJRIEPS*, 47. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5152>
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 44(2), 68-85. <https://doi.org/10.7202/1039022ar>
- Theureau, J. (2002, 6-7 juin). *Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale*. 4^e Journées Act'ing "Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées", Nouan-Le-Fuzelier, France.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès éditions.
- Thévenot, L. (2000). IX - L'action comme engagement. In Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers (Ed.), *L'Analyse de la singularité de l'action* (pp. 213-238). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0213>
- Torrance, S. (2005). In search of the enactive: Introduction to special issue on enactive experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(4), 357-368. <https://doi.org/10.1007/s11097-005-9004-9>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2012). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., & Havelange, V. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

- Wiener, Y., Muczyk, J. P., & Gable, M. (1987). Relationships between Work Commitments and Experience of Personal Well-Being. *Psychological Reports*, 60(2), 459-466. <https://doi.org/10.2466/pr0.1987.60.2.459>
- Wieselquist, J., Rusbult, C. E., Foster, C. A., & Agnew, C. R. (1999). Commitment, pro-relationship behavior, and trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 942-966. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.942>
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher Education*, 25(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/BF01384745>