



CAHIERS DE RECHERCHE DU GIRSEF

n° 137 - Juillet 2025

**Vers un enseignement engageant :
une analyse multi-niveaux
des pratiques enseignantes
dans le supérieur**

Elodie Theis, Mikaël De Clercq, Justine Jacquemart,
Benoît Galand.

Le Girsef est un centre de recherche interdisciplinaire sur la socialisation, l'éducation et la formation fondé en 1998. Le GIRSEF rassemble des chercheurs issus de diverses disciplines, notamment la sociologie, l'éducation, la psychologie, les sciences politiques, les sciences de la motricité et la didactique. Cette variété d'approches favorise une compréhension approfondie des problématiques éducatives et de formation complexes, ouvrant ainsi la voie à l'amélioration des pratiques et à une meilleure connaissance dans les domaines de l'éducation et de la formation.

Les membres du GIRSEF sont affectés aux Instituts de recherche au sein de l'UCLouvain : IACCHOS et IPSY. Les recherches actuelles sont structurées autour de deux équipes :

- Equipe 1 : Systèmes, Processus et Acteurs
- Equipe 2 : Dispositifs, Motivation et Apprentissage

Les Cahiers de recherche du Girsef sont une collection de publications en libre accès qui diffusent les résultats de recherches en sciences sociales de sur l'éducation, la formation et la socialisation menées au sein du Girsef. À travers des analyses rigoureuses et accessibles, ces Cahiers explorent des enjeux contemporains liés aux politiques éducatives et de formation, aux pratiques professionnelles et aux inégalités scolaires. Ils s'adressent à un public diversifié - acteur·ices de terrain, politiques, chercheur·euses et citoyen·nes intéressé·es - et visent à nourrir la réflexion et le débat sur les transformations du monde éducatif et de la formation. Chaque Cahier est téléchargeable gratuitement, dans une perspective de science ouverte et de diffusion large du savoir, sur notre site <https://www.uclouvain.be/fr/girsef/les-cahiers-du-girsef> ainsi que sur le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef> où il est possible de télécharger les Cahiers parus les années précédentes.

Responsables de la publication : Margherita Bussi

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



Vers un enseignement engageant : une analyse multi-niveaux des pratiques enseignantes dans le supérieur

Elodie Theis, Mikaël De Clercq, Justine Jacquemart et Benoit Galand.

Résumé

L'enseignement supérieur est aujourd'hui confronté à un désengagement croissant des étudiants envers leur formation, comme en témoigne la baisse importante de la fréquentation des cours. Plusieurs modèles soutiennent l'idée que les pratiques enseignantes en classe pourraient constituer un levier pour favoriser l'engagement des étudiants. Cependant, les études permettant de tester cette hypothèse sont très rares dans l'enseignement supérieur. Pour pallier cette limite, cette étude quantitative, menée auprès de 15 enseignants et 664 étudiants en Belgique francophone, a analysé le rôle de quatre catégories de pratiques enseignantes sur six aspects de l'engagement étudiant. Les analyses multi-niveaux montrent que la structuration des apprentissages est positivement associée à l'engagement émotionnel et cognitif des étudiants. L'activation cognitive jouerait un rôle dans l'engagement cognitif mais menacerait l'engagement émotionnel et comportemental. Le soutien socio-affectif serait lié à l'engagement émotionnel et cognitif. La gestion de classe soutiendrait principalement l'engagement comportemental. Les implications des résultats et leurs limites sont également discutées.

Mots clés : enseignement supérieur – engagement – pratiques enseignantes – multi-niveaux – observation – Just Teach

Summary

Higher education is facing a growing student disengagement, characterized by a significant decline in course attendance. Several models suggest that classroom teaching practices can enhance student engagement. Yet, studies measuring the actual impacts of these practices are too scarce. To fill this gap, this study conducted with 15 teachers and 664 students, analyzes the role of four categories of classroom teaching practices, on six indicators of engagement. The multi-level analysis highlights that provision of structure would encourage both emotional and cognitive engagement of students. Cognitive activation would play a role in students' cognitive engagement but might threaten emotional and behavioral engagement, while socio-affective support would support emotional and cognitive engagement. Classroom management would mainly support behavioral engagement. The implications and limitations of these findings are also discussed.

Keywords: higher education – engagement – teaching practices – multilevel modeling – observation – Just Teach

Introduction

Des taux d'échec et d'abandon élevés sont régulièrement mis en exergue dans l'enseignement supérieur, et ce, dans de nombreux pays occidentaux (Bargmann et al., 2021, Belkhiter, 2024 ; De Clercq, 2023, Lessault et Zein Noaman, 2024 ; Hublet et al., 2021). Ces taux constituent un frein important à l'atteinte des objectifs de diplomation des étudiants. Une recension desdits abandons a été réalisée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dans 23 pays et met en évidence que 33% des étudiants quittent l'enseignement supérieur sans obtenir de diplôme (OCDE, 2019). Or, dans un contexte où les pays membres de l'OCDE se fixent des objectifs de diplomation toujours plus ambitieux, ces échecs et abandons massifs révèlent des enjeux majeurs, tant pour les individus que pour la société. Sur le plan individuel, ils compromettent les trajectoires académiques et professionnelles, et exposent les étudiants à un risque de précarité socio-économique. Sur le plan collectif, ils représentent un gaspillage des ressources investies dans la formation, et un frein au développement de l'économie fondée sur le savoir. Plusieurs travaux soulignent d'ailleurs que les résultats académiques constituent un indicateur partiel mais significatif du succès ultérieur dans la vie (Goldhaber et Özek, 2019). Les performances des étudiants sont en effet corrélées au statut socio-économique atteint à l'âge adulte, qu'il soit mesuré par le niveau d'éducation, la profession ou le revenu (Strenze, 2007), et influencent les mécanismes sociaux et institutionnels de construction du succès professionnel (Dries et al., 2008).

Face à ces enjeux, la question de l'engagement et de la persévérance des étudiants est de plus en plus étudiée (Baker et al., 2022 ; Baillet et Bachy, 2023 ; Danner et al., 2023 ; Nieuwoudt et Pedler, 2023 ; Rumberger et Rotermund, 2012). Bien que cette problématique ne soit pas nouvelle, Peltier (2023) soutient que l'engagement des étudiants dans les études supérieures a largement été mis à mal par la mise à distance forcée liée à la pandémie de COVID-19. Par exemple, la baisse de fréquentation des cours en présentiel s'accroît et certains auteurs parlent de « lecture attendance crisis » pour qualifier ce phénomène qui inquiète les enseignants et les institutions (Uekusa, 2023, p.33). Certains auteurs viennent questionner le sens de la présence au cours, affirmant que les étudiants peinent aujourd'hui à en voir la plus-value (Pera et Paquelin, 2023). Il serait donc, aujourd'hui plus que jamais, important de comprendre comment réimpliquer l'étudiant dans ses études afin de soutenir sa réussite et le prémunir contre les conséquences délétères de l'abandon (Dupont et al., 2016 ; Mamani-Benito et al., 2024).

Parmi les pistes d'influence, plusieurs auteurs soutiennent que la perception qu'ont les étudiants de leur environnement académique serait un levier central dans leur investissement (Paivandi, 2019 ; Perez et al., 2017 ; Zhou et al., 2022). Dans cette perspective, l'enseignant, au cœur de l'environnement académique de l'étudiant, pourrait exercer une influence notable sur l'engagement étudiant via des pratiques d'accompagnement et d'enseignement qui agiraient comme des facilitateurs contextuels (De Clercq et al., 2022 ; Jacquemart et al., 2024 ; Mastrokoulou et al., 2022 ; Skinner et al., 2008). Cependant, il existe à ce jour trop peu de recherches empiriques permettant de comprendre précisément le rôle des différentes pratiques enseignantes dans l'engagement des étudiants pendant la période de transition vers l'enseignement supérieur (Van Rooij et al., 2017).

C'est dans cette perspective que nous proposons dans cet article de réaliser une analyse quantitative « du rôle des pratiques enseignantes » sur l'engagement des étudiants de première année dans le supérieur. Afin d'asseoir notre approche sur des bases théoriques largement confirmées, nous solliciterons d'une part le modèle Just Teach des pratiques enseignantes en classe

(Jacquemart et al., 2024). Le modèle Just Teach est un modèle théorique qui permet de distinguer quatre catégories de pratiques enseignantes : gestion de classe, soutien socio-affectif, structuration des apprentissages et activation cognitive. Ce modèle théorique s'accompagne également d'un outil d'observation systématique des pratiques enseignantes en classe permettant d'appréhender les quatre catégories de pratiques. D'autre part, nous ancrerons notre compréhension du processus d'adaptation à l'enseignement supérieur dans deux modèles intégratifs présentant l'engagement comme un concept central de cette adaptation : le modèle MICA de la transition vers l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2023) et le modèle de l'interface pédagogique de Kahu et Nelson (2018).

Comprendre le processus d'adaptation dans l'enseignement supérieur

La transition vers l'enseignement supérieur constitue une étape charnière où il est attendu de l'étudiant qu'il mobilise ses capacités d'adaptation (Briggs et al., 2012). Plusieurs auteurs ont tenté de modéliser ce moment de transition afin de mieux comprendre l'adaptation étudiante (Tinto, 1987 ; Pascarella et Terenzini 2005). Récemment, ces modèles ont été progressivement affinés pour aboutir à des modèles intégratifs permettant une compréhension plus dynamique et complète du processus d'adaptation. Dans ce cadre, le *Modèle Intégratif de transition au Contexte Académique* (MICA ; De Clercq, 2019 ; Frenay et al., 2019) avance que la transition se déroule en différentes étapes, dont une phase principale d'ajustement qui se déroule pendant et au-delà de la première année dans l'enseignement supérieur. Au sein de cette étape, qui déterminera la stabilisation de l'étudiant au nouveau contexte de transition (et donc sa réussite), l'enjeu principal serait de soutenir l'engagement de l'étudiant, notamment au moyen de la provision de structure, d'autonomie et de soutien par le contexte d'enseignement (De Clercq et al., 2023). Dans cette idée, le contexte institutionnel, et principalement les enseignants, seraient des leviers clés de soutien à l'engagement.

Le modèle de l'interface éducative (Kahu et Nelson, 2018) rejoint largement le modèle MICA. Selon ces auteurs, l'engagement de l'étudiant serait fonction de l'interaction entre les caractéristiques de l'étudiant et du contexte. L'interface est cet espace de rencontre entre les caractéristiques étudiantes et celles de l'enseignement supérieur. Lorsque le contexte de l'enseignement supérieur s'accorde aux caractéristiques de l'étudiant alors ce dernier s'engagerait activement. L'ensemble des relations dynamiques qui se jouerait dans l'interface entre l'étudiant et les caractéristiques du contexte déterminerait alors son engagement. Selon ce modèle, l'engagement serait le principal déterminant de l'apprentissage, de la réussite et du bien-être de l'étudiant. Kahu et Nelson (2018) identifient les pratiques pédagogiques et les relations avec les enseignants comme des caractéristiques centrales du contexte qui joueraient sur le développement de l'engagement étudiant.

En conclusion, ces deux modèles identifient l'engagement comme le levier clé et déterminant le plus proximal de la réussite étudiante. De plus, le contexte d'apprentissage, largement façonné par les pratiques pédagogiques, constituerait le déterminant principal de l'engagement. Sur base des postulats de ces modèles, nous considérons dans cet article l'engagement comme un levier clé de réussite largement influencé par les pratiques enseignantes.

L'engagement comme levier de la réussite

Selon les recherches empiriques dans le domaine, le succès des étudiants dans leur parcours dans l'enseignement supérieur est influencé par de nombreux facteurs. Outre les caractéristiques

d'entrée (performances passées, origine sociodémographique, ...) l'engagement est considéré comme un déterminant important de la réussite et de la performance (Dupont et al., 2015, De Clercq et al., 2020 ; Heilporn, 2021, Poellhuber et al., 2017 ; Zhou et al., 2022), voire le déterminant le plus direct de la réussite et de la persévérance (De Clercq et al., 2023 ; Kahu et Nelson, 2018). Ces résultats rejoignent les propos des modèles présentés ci-avant.

Selon Fredricks et ses collègues (2004), l'engagement se définit comme l'expression concrète de la motivation de l'apprenant. L'engagement serait donc la manifestation extérieure et observable des croyances motivationnelles (Skinner et Pitzer, 2012). L'engagement universitaire concerne les actions volontaires, actives, intéressées et réfléchies déployées par l'étudiant durant les activités d'apprentissage pour satisfaire aux exigences et attentes du milieu académique. Il se manifeste à la fois par des comportements visibles (Reeve, 2012 ; Skinner et Pitzer, 2012), par des émotions, ainsi que par des cognitions qui témoignent de la qualité de l'implication académique de l'étudiant (Halverson et Graham, 2019 ; Skinner et al., 2009).

Plusieurs conceptualisations de l'engagement coexistent dans la littérature, définissant jusqu'à six dimensions (Halverson et Graham, 2019). Toutefois, la distinction la plus largement acceptée est celle issue du modèle théorique d'Appleton et al. (2008), qui subdivise l'engagement en trois dimensions interconnectées : l'engagement comportemental (effort et participation), l'engagement cognitif (stratégies de traitement de l'information) et l'engagement affectif (émotions).

Engagement comportemental

Fredricks et ses collègues (2004) définissent l'engagement comportemental comme la participation et l'implication dans les cours. Cette facette de l'engagement est la plus visible et constitue souvent le cœur des inquiétudes des enseignants (baisse de la fréquentation des cours, passivité, absentéisme). L'engagement comportemental peut se comprendre comme la quantité d'énergie déployée par l'étudiant durant l'initiative et l'exécution d'une tâche d'apprentissage (Pirrot et De Ketele, 2000 ; Kuh, 2003), ainsi que par les efforts et la persévérance mis en œuvre afin d'y parvenir (Pekrun et Linnenbrink, 2012 ; Reeve, 2012 ; Skinner et Pitzer, 2012).

L'aspect concret et mesurable de l'engagement comportemental est caractérisé par des comportements observables, tels que le nombre d'heures de travail consacré à l'étude, la présence et la participation aux cours ainsi que l'effort fourni par l'étudiant dans les activités pédagogiques (Hospel et al., 2016). Selon une récente méta-analyse, l'engagement comportemental serait la dimension de l'engagement la plus fortement associée à la réussite étudiante (Wong et al., 2024).

Engagement cognitif

L'engagement cognitif désigne quant à lui, l'investissement psychologique manifesté par les étudiants dans leur tâche d'apprenant (Reeve, 2012 ; Wei Jie Ang et al., 2024), c'est-à-dire les stratégies d'apprentissage et de traitement de l'information (comme l'esprit critique, l'apprentissage par cœur, la répétition, la connexion entre différentes idées, la synthèse, etc.) mises en place par l'étudiant pour atteindre certains buts d'apprentissage (Galand et al., 2010). Cet engagement implique que l'étudiant s'investisse dans une compréhension approfondie du cours (Appleton et al., 2008) qui distingue les stratégies selon leur traitement en surface ou en profondeur (Phan, 2009 ; Simons, Dewitte et Lens, 2004). Le rôle de l'engagement cognitif dans la réussite est sujet à débat dans la littérature. Certains chercheurs avancent qu'il serait le prédicteur le plus important pour

développer des compétences et connaissances dans les environnements intégrant des activités qui mobilisent la participation des étudiants (Halverson et Graham, 2019). Selon cette perspective, les différentes stratégies d'étude auraient des effets directs sur la réussite : par exemple, une approche en profondeur des contenus favoriserait la réussite, tandis qu'une approche plus superficielle y serait négativement liée (Vettori et al, 2020).

Toutefois, ce lien direct est relativisé par d'autres chercheurs, qui soulignent que le rôle des stratégies d'apprentissage dépend avant tout du type d'évaluation mis en place par l'enseignant (De Clercq et al., 2013).

Engagement émotionnel

L'engagement émotionnel se réfère aux affects et aux émotions ressenties par les étudiants vis-à-vis de la situation d'apprentissage (Appleton et al., 2008 ; Baudoin et Galand, 2017), il s'agit de leur appréciation affective (Paivandi, 2019). Un étudiant qui est émotionnellement engagé le manifeste également par des attitudes de curiosité et d'intérêt pour le cours (Wei Jie Ang et al., 2024). Les émotions positives soutiennent les processus cognitifs et l'apprentissage (Pekrun, 2011). De plus, la perception émotionnelle des étudiants vis-à-vis de leur environnement académique exercerait une influence positive sur leur persévérance au sein de leur cursus (Phan et al., 2019). À l'inverse, des états émotionnels négatifs vis-à-vis des cours, comme l'ennui ou la colère, peuvent amoindrir les ressources cognitives dans la situation d'apprentissage, ce qui peut par conséquent encourager un traitement superficiel de l'information (Skinner et Pitzer, 2012). La récente méta-analyse de Wong et collègues (2024) met en évidence un lien entre l'engagement émotionnel et la réussite. Toutefois, le lien est bien plus important avec le bien-être subjectif de l'étudiant tout au long de son parcours de formation.

Les pratiques enseignantes

Au-delà des modèles MICA et de l'interface éducationnelle, plusieurs auteurs insistent sur le rôle des pratiques enseignantes pour soutenir l'étudiant lorsqu'il affronte les difficultés liées au passage entre l'enseignement secondaire et supérieur (De Clercq et Bournaud, 2024 ; Mastrokoulou et al., 2022 ; Schneider et Preckel, 2017 ; Van Herpen et al., 2024). Les pratiques enseignantes se caractérisent par des actions entreprises par l'enseignant, qu'elles soient ou non conscientes, impliquant l'acquisition de compétences, de savoirs et d'aptitudes par les étudiants (Duguet, 2015). Cependant les études sur les pratiques enseignantes sont rares dans l'enseignement supérieur.

Dans l'enseignement obligatoire, le rôle des pratiques enseignantes a été largement étudié (Archambault et al., 2012). À l'instar de l'enseignement obligatoire, quelques études menées dans l'enseignement supérieur ont trouvé un lien positif entre la réussite académique et certaines pratiques enseignantes, telles que le développement d'une relation positive entre les étudiants et leurs enseignants (Schneider et Preckel, 2017 ; Van Herpen et al., 2024), l'établissement d'un climat de confiance (Karagiannopoulou et al., 2013) ou encore une diversification des outils pédagogiques et méthodes d'enseignement (Adeyemo, 2017). Dans cette même idée, plusieurs auteurs mettent en évidence le lien entre les pratiques enseignantes et l'engagement des étudiants (Bourdet et al., 2021 ; Freeman et al., 2014 ; Gerard et Ayala Rubio, 2020 ; Heilporn et al., 2021 ; Lie et Xu, 2023 ; Manwaring et al. 2017 ; Topçu et al., 2017).

Les recherches sont toutefois limitées et fragmentées, ne permettant pas encore d'identifier quelles sont les pratiques qui sont les plus déterminantes sur les trois dimensions de l'engagement. L'objectif de cet article est par conséquent de pallier ces lacunes au sein de la littérature et de mieux comprendre le rôle des pratiques et leurs influences sur les différents types d'engagement.

Modéliser les pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur

Le manque d'études plus spécifiques sur les pratiques enseignantes peut également s'expliquer par le manque de modélisation précise et opérationnalisable de ces dernières dans le contexte de l'enseignement supérieur. Face à cette situation, Jacquemart et ses collègues (2024) ont développé un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur. Ce cadre de référence a servi d'appui au développement d'un protocole d'observation dont la validité et la fidélité ont été testées (Jacquemart et al., 2024). Dans ce cadre, quatre catégories de pratiques sont mises en évidence, chacune d'entre-elles est subdivisée en deux sous-catégories.

La première catégorie de ce modèle, la **gestion de la classe** se réfère à la capacité de l'enseignant à mettre en place un cadre qui vise à soutenir les étudiants dans la régulation de leurs propres comportements en classe. La gestion de la classe comprend deux sous-catégories : la gestion de l'attention (1) et la gestion du temps (2).

Dans la gestion de l'attention (1), il s'agit de pratiques mises en œuvre par l'enseignant afin d'optimiser la concentration ou encore la gestion du comportement des étudiants durant le cours (Jacquemart et al., 2024). En outre, la gestion de l'attention se manifeste par les pratiques de communication qui stimulent l'intérêt des étudiants grâce au degré d'expressivité et au dynamisme de l'enseignant. Il s'agit également pour l'enseignant de mettre en contexte les contenus qu'il dispense afin de maintenir l'attention de ses étudiants (Jacquemart et al., 2024). Une étude qualitative réalisée par Gerard et Ayala Rubio (2020) a d'ailleurs mis en évidence que l'interactivité d'une leçon permettait de stimuler l'engagement cognitif et comportemental des étudiants.

La gestion du temps (2) comprend quant à elle la productivité de la leçon, caractérisée par le rythme de l'enseignant et par son utilisation efficace du temps lors des apprentissages en classe. L'étude de Manwaring et ses collègues (2017) souligne qu'une leçon dynamique permettrait d'accroître spécifiquement l'engagement cognitif, mais réduirait par contre l'engagement émotionnel.

La seconde catégorie, le **soutien socio-affectif** inclut les caractéristiques interpersonnelles qui influent sur le climat de classe, la qualité des relations entre l'enseignant et ses étudiants, et le bien-être. Elle se subdivise en deux dimensions : offrir un cadre soutenant (3), et offrir un cadre menaçant (4).

Un climat de classe qui offre un cadre soutenant (3) se caractérise par la prise en compte et la sollicitation des étudiants. Il s'agit de fournir un cadre bienveillant qui soutient les activités d'apprentissage de façon constructive (Jacquemart et al., 2024). Gérard et Ayala Rubio (2020) ont relevé qu'un cadre soutenant permettait de favoriser l'engagement cognitif et comportemental des étudiants, car ils se sentiraient liés par un contrat moral avec l'enseignant en raison de la disponibilité que ce dernier leur accorde.

Le cadre menaçant (4) se définit quant à lui par un climat de classe délétère, marqué par des caractéristiques hostiles, stressantes ou compétitives (Jacquemart et al., 2024). Une étude réalisée par Lie et Xu (2023) a mis en évidence ce lien entre la relation instaurée par l'enseignant et l'engagement comportemental des étudiants. Lorsque la relation avec l'enseignant est positive,

l'engagement est plus fort. Au contraire, un climat hostile engendrerait un désengagement des étudiants qui se manifeste notamment par un engagement comportemental plus faible mesuré par un taux d'absentéisme plus élevé.

La **structuration de l'apprentissage** correspond aux pratiques visant à soutenir la bonne compréhension de l'étudiant. Cette catégorie comprend deux sous-catégories principales, à savoir la provision de structure (5) et le soutien à la compréhension (6).

La provision de structure se réfère (5) à l'explicitation des attentes et des contenus considérés comme importants par l'enseignant. Il s'agit également pour l'enseignant de mettre en place une structuration claire des apprentissages tout en prenant le temps de les ancrer (Jacquemart et al., 2024). En effet, lorsque l'enseignant pose le cadre et la structure des apprentissages au sein de son cours, un effet bénéfique serait observé sur l'engagement comportemental des étudiants (Lie et Xu, 2023 ; Kyriakides et al., 2020).

L'ajustement à la progression (6) implique quant à lui que l'enseignant tienne compte des différences individuelles et s'assure de la compréhension des étudiants pour mieux les accompagner dans leur parcours éducatif. Il s'agit pour l'enseignant de s'adapter à la compréhension et au rythme des étudiants (Jacquemart et al., 2024). Un enseignant qui se montre disponible pour ses étudiants amène ces derniers à fournir des efforts dans les contenus qu'ils travaillent (Gerard et Ayala Rubio, 2020). Les interactions entre les enseignants et leurs étudiants permettraient de favoriser l'engagement comportemental (Lie et Xu, 2023).

L' **activation cognitive** englobe finalement les pratiques mises en œuvre par l'enseignant pour stimuler et encourager les étudiants à approfondir leur réflexion et leur analyse des contenus étudiés (Jacquemart et al., 2023). Elle comprend deux sous-catégories : la sollicitation cognitive (7) et le questionnement réflexif et critique (8).

La sollicitation cognitive (7) inclut des pratiques où les enseignants invitent leurs étudiants à participer, construire un raisonnement, se questionner quant au contenu dispensé et surtout les encourager à la réflexion (Jacquemart et al., 2024). Il a été mis en évidence dans certaines études que les activités qui mobilisent les connaissances (Manwaring et al., 2017) ou qui recontextualisent les situations d'apprentissage (Heilporn et al., 2021) sont des pratiques qui favoriseraient l'engagement cognitif des étudiants de l'enseignement supérieur.

Enfin, le questionnement réflexif et critique (8) se réfère à la mise en œuvre de la réflexion et l'analyse, tant individuellement que collectivement. Il s'agit en effet de fournir des éléments qui permettent aux étudiants de construire et d'analyser leurs connaissances, ainsi que de mobiliser leur réflexion pour qu'ils se sentent cognitivement impliqués (Jacquemart et al., 2024). En outre, plusieurs études ont souligné que les enseignants qui mettent en œuvre des stratégies actives d'apprentissage favorisent l'engagement cognitif de leurs étudiants (Chi et Wylie, 2014 ; Gerard et Ayala Rubio, 2020 ; Heilporn et al., 2021). Ces approches stimuleraient également l'apprentissage (Freeman et al., 2014) et l'engagement des étudiants au sens large (Freeman et al., 2014 ; Topçu et al., 2017).

Objectif de l'étude

Face aux limites rencontrées dans la littérature existante, l'objectif de l'étude est d'examiner le lien entre les différentes dimensions des pratiques enseignantes (Jacquemart et al., 2024) et les

trois dimensions de l'engagement (Appleton et al., 2008), afin de pouvoir mettre en évidence les pratiques les plus pertinentes dans le contexte de l'enseignement supérieur. Nous formulons donc la question de recherche suivante : « *Quel est l'effet des pratiques enseignantes en classe en première année de l'enseignement supérieur sur les différentes dimensions de l'engagement de l'étudiant ?* »

Pour ce faire nous avons analysé l'effet cumulé de différentes catégories de pratiques sur différentes dimensions d'engagement en contrôlant dans le modèle les caractéristiques d'entrée des étudiants. Pour réaliser cela, des analyses multi-niveaux et des observations systématiques des pratiques enseignantes ont été effectuées, comme le suggère la littérature existante dans ce domaine. Malgré le manque de littérature à ce sujet, six hypothèses sont ainsi formulées :

- H.1 : Les pratiques de gestion de la classe soutiennent avant tout l'engagement comportemental. Cet effet serait issu de l'interactivité de la leçon constitutive des pratiques de gestion de la classe (Gerard et Ayala Rubio, 2020)
- H.2 : Les pratiques de gestion de la classe soutiennent également l'engagement cognitif. L'effet de la gestion de classe serait dû au dynamisme manifesté par l'enseignant (Gerard et Ayala Rubio, 2020 ; Manwaring et al., 2017).
- H.3 : Le soutien socio-affectif permettrait avant tout de soutenir l'engagement émotionnel ; et ce en raison de la relation entre l'enseignant et ses étudiants (Lie et Xu, 2023).
- H.4 : Le soutien socio-affectif permettrait également de favoriser l'engagement comportemental et cognitif des étudiants qui se sentiraient tacitement liés par un contrat moral (Gerard et Ayala Rubio, 2020).
- H.5 : Les pratiques de structuration des apprentissages soutiendraient avant tout l'engagement comportemental des étudiants (Lie et Xu, 2023 ; Kyriakides et al., 2020).
- H.6 : Les pratiques d'activation cognitive soutiendrait principalement l'engagement cognitif. Cet effet serait dû aux différentes stratégies de stimulation cognitive mises en place par l'enseignant (Gerard et Ayala Rubio, 2020 ; Manwaring et al., 2017 ; Heilporn et al., 2021).

Méthode

Échantillon et procédure

Premièrement, durant l'année académique 2022-2023, une vingtaine d'enseignants donnant cours dans une variété de disciplines en première année à l'université (chimie, psychologie, droit, statistiques philosophie, etc.) dans les 6 universités belges francophones ont été sollicités afin de réaliser notre étude. Parmi eux, 15 enseignants issus de diverses facultés et de différentes universités se sont montrés disponibles, permettant de diversifier les contextes d'enseignements compris dans l'étude. Leurs pratiques enseignantes ont été évaluées au moyen du protocole d'observation Just Teach (Jacquemart et al., 2024). Les cours analysés sont pour la majorité des cours magistraux non-obligatoires, réalisés en amphithéâtre et en grands groupes. Cette configuration est le contexte d'apprentissage habituel des étudiants de première année de notre population.

Deuxièmement, un questionnaire auto-rapporté en ligne a été soumis à leurs étudiants avec la collaboration des enseignants. Les étudiants ont été informés qu'ils étaient libres de participer à l'étude et que les informations recueillies resteraient confidentielles. L'échantillon initial était composé de 938 étudiants. Après exclusion des participants ayant des données manquantes, 664 étudiants, âgés de 18.6 ans en moyenne, répartis entre filles (70.7,9%) et garçons (28.7,1%), sont inclus dans les analyses. Ces proportions sont assez proches de la répartition de la population universitaire concernée.

Mesures

Le protocole d'observation JustTeach se décline en huit sous-catégories de pratiques, telles que présentées plus haut : (1) la gestion de l'attention (2) la gestion du temps pour apprécier la gestion de la classe ; (3) offrir un cadre soutenant et (4) offrir un cadre menaçant pour estimer le soutien socio-affectif ; (5) la provision de structure et (6) l'ajustement à la progression pour mesurer la structuration de l'apprentissage et enfin (7) la sollicitation cognitive et (8) le questionnement réflexif et critique pour jauger l'activation cognitive.

Chaque enseignant a été observé dans le cadre de son cours lors d'une séance choisie par l'enseignant et jugée représentative de son enseignement. La séance a été filmée et trois séquences de 20 minutes ont été extraites. Les différentes séquences ont été codées par des codeurs formés à l'utilisation du protocole Just Teach.

Le questionnaire étudiant évaluait les variables qui caractérisaient les étudiants à l'entrée de l'université et leur engagement dans le cours. Les étudiants ont indiqué leur sexe (homme ou femme) et leur âge (en nombre d'années). Il leur a également été demandé d'indiquer le plus haut niveau de diplôme de leurs parents (de primaire à universitaire) et leur moyenne finale en fin de secondaire. Il a finalement été demandé aux participants d'indiquer le type d'enseignement suivi dans le secondaire (général, technique de transition, technique de qualification ou professionnel).

L'ensemble des mesures d'engagement ont été appréhendées par des échelles de Likert en 5 points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Les échelles d'engagement cognitif ont été adaptées de précédentes études employant l'ILS (Inventory of Learning Styles ; Vermunt, 1994). Les échelles d'engagement comportemental sont basées sur les précédents travaux de De Clercq et ses collègues (2013). L'engagement émotionnel a été mesuré au moyen d'échelles adaptées sur base des travaux de Galand et Frenay (2005). Pour chaque échelle, des analyses de fiabilité ont été réalisées afin de vérifier la cohérence interne de ces dernières. Les résultats présentés dans le tableau 1 montrent des indices de fiabilité acceptables à très bons.

Tableau 1. Fiabilité des échelles de mesure de dimensions de l'engagement

	Exemple de question	Alphas de Cronbach	Omégas de Mc Donald
1. Engagement cognitif			
a. Apprentissage en profondeur	J'effectue un recul critique sur les idées et enseignements apportés par mon enseignant (7 items)	0.814	0.810
b. Apprentissage en surface	J'essaie d'apprendre par cœur le contenu de mes notes (5 items)	0.767	0.772
2. Engagement comportemental			
a. Présence	Je vais aux cours (4 items)	0.679	0.701
b. Participation en cours	Lorsque le professeur pose des questions, j'essaie de répondre (5 items)	0.694	0.664
3. Engagement affectif			
a. Emotions positives	Pendant le cours, je me sens confiant, optimiste (4 items)	0.857	0.862
b. Anxiété	Pendant le cours, je me sens stressé (4 items)	0.854	0.862

Procédure d'analyse

Les analyses multi-niveaux ont été réalisées à l'aide du logiciel MPlus version 8. Au total, six analyses multi-niveaux ont été réalisées. Pour chaque analyse, un modèle vide a d'abord été exécuté pour calculer l'ICC, qui estime la répartition de la variance entre le niveau individuel (niveau 1) et le niveau cours (niveau 2). Les caractéristiques individuelles des étudiants ont ensuite été introduites au niveau 1 pour créer un modèle 1. Ensuite, la valeur ajoutée des huit catégories de pratiques enseignantes au modèle 1 a été testée séparément en introduisant une à une les catégories de pratiques. Les pratiques s'étant révélées significatives ont alors été conservées pour être introduites ensemble dans un modèle 2. Cette procédure permet ainsi de préserver la puissance des analyses et d'éviter des effets de suppression. La mise en place d'une procédure pas à pas permet de ne conserver que les déterminants significatifs dans chaque modèle successif et également d'éviter l'instabilité due à la multicolinéarité des catégories de pratiques (McKellar et al., 2020).

Résultat

Pratiques enseignantes et engagement comportemental

Les analyses multiniveaux indiquent que 10,3 % (ICC = 0,103) de la variance de la **participation des étudiants** se situent entre les cours. Les 89,7% restants se situent au niveau individuel.

Comme indiqué dans le tableau 2, seule les pratiques de réflexion et d'analyse issues des pratiques d'activation cognitive sont positivement liées à la participation pendant les cours. Les étudiants rapportent une moindre participation dans les cours où l'enseignant pratique davantage de questionnement réflexif et critique ($\beta = -0,454$). Ces relations rendent compte de 20,4% de la variance entre les cours (modèle 2).

Concernant la **présence aux cours**, les analyses montrent que seuls 6,6% de la variance (coefficient intraclasse = 0,066) de la présence aux cours est attribuable aux caractéristiques du cours. Ce pourcentage assez faible tend à démontrer que la présence au cours serait attribuable avant tout à des éléments hors cours, tels que les caractéristiques des étudiants. Toutefois, parmi les pratiques enseignantes, ce sont essentiellement les pratiques de gestion de la classe et plus spécifiquement la gestion de l'attention qui démontrent un lien positif significatif ($\beta = 0,382$) avec la présence aux cours. Le modèle 2 explique 14,6% de la variance entre les cours.

Tableau 2. Analyses multiniveaux des liens entre pratiques enseignantes et engagement comportemental des étudiants

	<i>Participation des étudiants (ICC = 0.103)</i>				<i>Présence aux cours des étudiants (ICC = 0.066)</i>			
	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 1		Modèle 2	
	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE
Intercept	2,63	0,57	13.99	3.38	4,14	0,50	21.65	8.63
1.Variables socio-démographiques (niveau 1)								
Genre	-0,03	0,06			0,02	0,06		
Âge	0,09*	0,03	0.11***	0.03	0,02	0,03		
Statut socio-économique	0,03	0,03			0,12**	0,06	0.10***	0.03
Performances passées	0,13**	0,04	0.14***	0.04	0,07*	0,03	0.13***	0.04
Choix de l'étudiant	0,08*	0,04	0.7^(t.07)	0.04	0,08	0,06		
Type d'enseignement	0,00	0,05						
2.Gestion de la classe (niveau 2)								
Gestion de l'attention							0.38**	0.15
Gestion du temps								
3.Soutien socio-affectif (niveau 2)								
Cadre soutenant								
Cadre menaçant								
4.Structuration des apprentissages (niveau 2)								
Provision de structure								
Ajustement à la progression								
5. Activation cognitive (niveau 2)								
Sollicitation cognitive								
Questionnement réflexif et critique			-0.45**	0.15				
R ² Within courses	3.2%		3.6%		3.4%		2.8%	
R ² Between courses	0%		20.4%		0%		14.6%	
Loglikelihood	-754.68		-739.683		-835.919		-832.679	

Rôle des pratiques enseignantes sur l'engagement cognitif

Comme illustré dans le tableau 3, les analyses multiniveaux indiquent que 11,3 % (ICC = 0,113) de la variance de l'adoption de **stratégies d'apprentissage en surface** est attribuable aux caractéristiques du cours. Les 88,7% restant se trouvent au niveau individuel.

Lorsque les pratiques enseignantes sont intégrées individuellement dans l'analyse, quatre dimensions corrélaient significativement avec l'apprentissage en surface : cadre menaçant ($\beta = 0,375$; $p=.009$), provision de structure ($\beta = 0,397$; $p=.020$), sollicitation cognitive ($\beta = -0.620$; $p=.026$), réflexion et analyse ($\beta = -0.750$; $p=.022$). Plus l'enseignant présente des pratiques sollicitant cognitivement l'étudiant et suscitant de la réflexion et de l'analyse, et moins l'étudiant rapporte utiliser des stratégies d'apprentissage en surface. Au contraire, plus l'enseignant favorise un cadre menaçant, plus les stratégies d'apprentissages en surface sont identifiées chez l'étudiant. De façon plus surprenante, les pratiques de provision de structure (explicitation des attentes, structure du contenu, etc.) seraient également liées positivement aux stratégies d'apprentissage en surface. Ce point sera davantage analysé dans la discussion.

Lorsque ces quatre dimensions sont mises ensemble dans un modèle (tableau 3), seul le lien négatif de la dimension réflexion et analyse reste significatif lors de la mise en place de stratégies d'apprentissage en surface ($\beta = -0.540$). Ces quatre dimensions conservées dans le modèle 3 expliqueraient 96.4% de la variance entre les cours.

Tout comme la présence au cours, l'adoption de **stratégies d'apprentissage en profondeur** montre que seulement 5,5% de la variance peuvent être alloués aux caractéristiques du cours, celles-

ci varie faiblement selon les caractéristiques du cours ($ICC = 0,055$). Néanmoins, tel que présenté dans le tableau 3, cet élément est fortement lié à la provision de structure ($\beta = -0,910$), qui pourrait expliquer près de 82.9% de la variance interclasse selon le modèle 2.

Tableau 3. Analyses multiniveaux du rôle des pratiques enseignantes sur l'engagement cognitif

Engagement cognitif								
	Apprentissage en surface (ICC = 0.113)				Apprentissage en profondeur (ICC = 0.055)			
	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 1		Modèle 2	
	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient t	SE
Intercept	2,31	0,67	18.00	6.23	2,81	0,76	15.96	5.83
1.Variables socio-démographiques (niveau 1)								
Genre	0,29***	0,05	0,25***	0,06	-0,06	0,05		
Âge	-0,03	0,04			0,06	0,05		
Statut socio-économique	-0,00	0,06			0,02	0,04		
Performances passées	0,04	0,06			0,11*	0,06	0,12*	0,05
Choix de l'étudiant	0,10***	0,03	0,12***	0,03	0,04	0,04		
Type d'enseignement	0,08**	0,03	0,05	0,4	-0,06	0,05		
2.Gestion de la classe (niveau 2)								
Gestion de l'attention								
Gestion du temps								
3.Soutien socio-affectif (niveau 2)								
Cadre soutenant			0,09	0,83				
Cadre menaçant								
4.Structuration des apprentissages (niveau 2)								
Provision de structure			0,42	0,89			0,91***	0,07
Ajustement à la progression								
5. Activation cognitive (niveau 2)								
Sollicitation cognitive			-0,47	0,55				
Questionnement réflexif et critique			-0,54*	0,24				
R ² Within courses	3.2%		8.1%		2.2%		1,4%	
R ² Between courses	0%		96.4%		0%		82,9	
Loglikelihood	-754.68		-732.221		-769.817		-764.134	

Rôle des pratiques enseignantes sur l'engagement émotionnel

Tout comme pour l'engagement comportemental et cognitif, le rôle des pratiques enseignantes sur l'engagement émotionnel a été mesuré au moyen de deux indicateurs : les émotions positives et l'anxiété ressentie pendant le cours. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.

Les analyses multiniveaux indiquent que 13,5 % ($ICC = 0,135$) de la variance des **émotions positives** des étudiants est attribuable aux caractéristiques du cours, impliquant ainsi que les 86,5% restant peuvent être assimilés aux caractéristiques personnelles.

Les données présentées dans le tableau 4, démontrent que la provision de structure ($\beta = 0,670$) et le soutien à la compréhension ($\beta = 0,562$) sont positivement liés aux émotions positives. De plus, les résultats mettent en exergue que la réflexion et l'analyse ($\beta = -0,384$) sont, quant à elles, négativement et significativement liées aux émotions positives. Ce modèle permet d'expliquer 87,9% de la variance interclasse.

Les analyses multiniveaux indiquent que 14 % (ICC = 0,140) de la variance de l'**anxiété** des étudiants au sein des cours est attribuable aux caractéristiques du cours. Ainsi, 86% de la variance serait expliqués par le niveau individuel.

L'anxiété s'explique à la fois par un cadre soutenant qui retrouve une tendance significative ($\beta = -0,321$), ainsi que par la provision de structure qui est négativement significative ($\beta = 0,633$). La variance interclasse expliquée est de 55,4% par le modèle 2.

Tableau 4. Analyses multiniveaux du rôle des pratiques enseignantes sur l'engagement émotionnel

Engagement émotionnel								
Émotions positives (ICC = 0.135)					Anxiété (ICC = 0.140)			
	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 1		Modèle 2	
	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE
Intercept	3.20	0.60	13.89	3.50	2.500	0.44	7.54	1.77
1.Variables socio-démographiques (Niveau1)								
Genre	-0,05	0,05			0,21***	0,04	0.29***	0.03
Âge	0,05	0,06			-0,02	0,05		
Statut socio-économique	0,01	0,0			-0,02	0,04		
Performances passées	0,14***	0,04	0.14***	0.04	-0,04	0,05		
Choix de l'étudiant	-0,04	0,05			0,06	0,06		
Type d'enseignement	0,02	0,03			-0,02	0,03		
2.Gestion de la classe (niveau 2)								
Gestion de l'attention								
Gestion du temps								
3.Soutien socio-affectif (niveau 2)								
Cadre soutenant							-0.32 t(0.9)	0.19
Cadre menaçant								
4.Structuration des apprentissages (niveau 2)								
Provision de structure			0.67***	0.13			-0.63***	0.14
Ajustement à la progression			0.56***	0.15				
5. Activation cognitive (niveau 2)								
Sollicitation cognitive								
Questionnement réflexif et critique			-0.38**	0.13				
R² Within courses	2.5%		2%		5.1%		8.4%	
R² Between courses	0%		87.9%		0%		55.4%	
Loglikelihood	-678.793		-640.633		-989.573		-963.952	

Discussion

L'objectif de cet article était de clarifier le lien entre les pratiques enseignantes et l'engagement des étudiants en première année de l'enseignement supérieur. Pour ce faire nous avons émis la question de recherche suivante : *Quel est l'effet des pratiques enseignantes en classe en première année de l'enseignement supérieur sur les différentes dimensions de l'engagement de l'étudiant ?* Pour répondre à cette dernière, cette étude a été réalisée à partir de données auto-rapportées et de données d'observations collectées simultanément auprès de 15 enseignants. Nous ne pouvons donc pas établir des inférences causales fortes et l'interprétation des résultats nécessite de la prudence. Néanmoins, notre travail d'analyse multiniveaux basé sur des données observées et ancrées dans un modèle théorique validé pour l'enseignement supérieur a permis d'amener des éléments de réponse nouveaux et innovants à ce sujet.

Afin de faciliter la lecture de cette section et soutenir l'interprétation des résultats, nous proposons ci-dessous un tableau synthétique reprenant les coefficients issus des modèles 2 pour chaque dimension de l'engagement étudiant (Tableau 5). Ce tableau permet de visualiser d'un seul coup d'œil les effets significatifs ou non des différentes pratiques enseignantes observées.

Tableau 5. Synthèse des principaux résultats

	Engagement comportemental		Engagement cognitif		Engagement émotionnel	
	Participation des étudiants (ICC = 0,103)	Présence aux cours des étudiants (ICC = 0,066)	Apprentissage en surface (ICC = 0,113)	Apprentissage en profondeur (ICC = 0,055)	Émotions positives (ICC = 0,135)	Anxiété (ICC = 0,140)
Intercept	13.99	21.65	18.00	15.96	13.89	7.54
1.Variables socio-démographiques (niveau 1)						
Genre			0.25***			0.29***
Âge	0.11***					
Statut socio-économique		0.10***				
Performances passées	0.14***	0.13***		0.12*	0.14***	
Choix de l'étudiant	0.74(07)		0.12***			
Type d'enseignement						
2.Gestion de la classe (niveau 2)						
Gestion de l'attention		0.38**				
Gestion du temps						
3.Soutien socio-affectif (niveau 2)						
Cadre soutenant						-0.32 (0.9)
Cadre menaçant						
4.Structuration des apprentissages (niveau 2)						
Provision de structure				0.91***	0.67***	-0.63***
Ajustement à la progression					0.56***	
5. Activation cognitive (niveau 2)						
Sollicitation cognitive						
Questionnement réflexif et critique	-0.45**		-0.54*		-0.38**	
R ² Within courses	3.6%	2.8%	8.1%	1.4%	2%	8.4%
R ² Between courses	20.4%	14.6%	96.4%	82.9%	87.9%	55.4%

Liens entre pratiques enseignantes et engagement des étudiants ?

Afin de structurer l'interprétation des résultats à la lumière de notre cadre théorique, le tableau ci-dessous présente un résumé des hypothèses formulées ainsi que les effets observés pour chaque dimension de l'engagement (Tableau 6).

Tableau 6. Correspondance entre hypothèses de recherche et résultats observés

	Engagement comportemental		Engagement cognitif		Engagement émotionnel	
	Participation des étudiants	Présence aux cours des étudiants	Apprentissage en surface	Apprentissage en profondeur	Émotions positives	Anxiété
Gestion de la classe						
Gestion de l'attention	H.1	H.1 0.38**	H.2	H.2		
Gestion du temps	H.1	H.1	H.2	H.2		
Soutien socio-affectif						
Cadre soutenant	H.4	H.4	H.4	H.4	H.3	H.3 -0.32 (0.9)
Cadre menaçant	H.4	H.4	H.4 0.09	H.4	H.3	H.3
Structuration des apprentissages						
Provision de structure	H.5	H.5	0.42	0.91***	0.67***	-0.63***
Ajustement à la progression	H.5	H.5			0.56***	
Activation cognitive						
Sollicitation cognitive			H.6 -0.47	H.6		
Questionnement réflexif et critique	-0.45**		H.6 -0.54*	H.6	-0.38**	

Avant de mener nos analyses, six hypothèses principales avaient été formulées. Tout d'abord, les pratiques de gestion de classe, ayant pour objectif de stimuler l'intérêt pour les cours, étaient supposées agir avant tout sur les aspects comportementaux (H.1) et cognitifs (H.2) de l'engagement. La première hypothèse a été en partie vérifiée par le rôle significatif démontré de la gestion de l'attention sur la présence aux cours. Un enseignant qui renforce l'intérêt du cours et l'efficacité de

temps de cours semblerait inciter les étudiants à davantage venir au cours. Les pratiques de gestion de classe seraient donc un levier cohérent à la présence en classe. Cette étude fait écho à d'autres recherches ayant démontré l'importance de l'attitude dynamique de l'enseignant et de la passion qu'il insuffle à son cours pour motiver l'étudiant à venir au cours (Jacquemart et al., 2024 ; Duguet, 2015 ; Qinlan, 2019). Ces aspects n'ont cependant pas révélé d'effet significatif sur la participation en cours (seconde dimension de l'engagement comportemental). De plus, aucun effet n'a été observé sur les deux dimensions de l'engagement cognitif des étudiants ce qui réfute notre deuxième hypothèse.

Ensuite, nous avons fait l'hypothèse que le soutien socio-affectif de l'enseignant aurait essentiellement un effet sur l'engagement émotionnel de l'étudiant (H.3). Les pratiques de soutien socio-affectif de l'enseignant pourraient aider l'étudiant à diminuer son anxiété et à vivre davantage d'émotions positives en cours. Cependant, les résultats n'ont été que partiellement validés. En effet, un cadre soutenant pourrait effectivement réduire l'anxiété ressentie mais pas augmenter les émotions positives. Toutefois, nos analyses montrent également que la mise en place d'un cadre menaçant pourrait agir sur la dimension cognitive de l'engagement ; ce qui corrobore en partie notre hypothèse 4. Plus le cadre de cours serait menaçant, plus l'étudiant tendrait à s'orienter vers des stratégies d'apprentissages en surface qui ne nécessitent pas une implication forte dans les activités d'apprentissage. Ceci rejoint certaines études montrant l'effet des comportements négatifs de l'enseignant (critiques et réprimandes) sur l'engagement global (Li et Xue, 2023). Cela peut également souligner l'importance d'établir une relation soutenant entre l'étudiant et l'enseignant, relation déjà largement documentée dans la littérature sur l'enseignement obligatoire (Sointu et al., 2017). Ces résultats rejoignent également les résultats qualitatifs de Jacquemart et ses collègues (2024) qui mettent en avant l'importance du « teacher's care » dans l'engagement de l'étudiant : « *Le simple fait de savoir que l'enseignant nous considère et est conscient de nos difficultés me donne la motivation de m'impliquer dans la matière et d'essayer de bien la comprendre* » (p.11). Ces résultats doivent cependant être pris en compte avec prudence, car l'effet du cadre menaçant s'estompe une fois les pratiques d'activation cognitive insérées dans le modèle.

Troisièmement, les pratiques de structuration des apprentissages étaient supposées avoir un effet fort sur l'engagement comportemental (H.5). Cette hypothèse n'a toutefois pas été confirmée. Un cadre de cours structuré et des pratiques de soutien à la compréhension semblent plutôt fournir suffisamment de clarté pour rassurer l'étudiant et lui permettre de vivre positivement le cours. De plus, cette structuration des apprentissages serait un levier pour son apprentissage en profondeur de la matière. En effet, la structuration des apprentissages, dans sa dimension « provision de structure », est le seul déterminant de l'apprentissage en profondeur. Ces résultats démontrent le rôle prépondérant de la provision de structure dans le processus d'apprentissage, tel que cela a déjà été largement démontré dans les travaux précédents, notamment ceux sur la théorie des buts d'apprentissage (Anderman et Patrick, 2012 ; Heilporn et al., 2021). Notons également l'émergence d'un lien positif entre la provision de structure et l'apprentissage en surface. Cela pourrait signifier qu'un cours structurant permet une augmentation globale de l'engagement cognitif dans ces différents aspects.

Finalement, selon notre sixième hypothèse, les pratiques d'activation cognitive étaient censées agir principalement sur l'engagement cognitif de l'étudiant et dans une moindre mesure sur l'engagement comportemental. En effet, des pratiques questionnant l'étudiant et l'impliquant dans des activités de réflexion et d'analyse durant le cours étaient supposées le pousser à participer davantage pendant le cours et à adopter une approche plus profonde de la matière. Bien qu'un

effet sur l'engagement cognitif ait bien été identifié, les résultats ne valident que partiellement l'hypothèse. En effet, les pratiques de réflexion et d'analyse inciteraient l'étudiant à s'éloigner de simple stratégie d'études en surface. Toutefois, ces mêmes pratiques sont liées négativement à la participation en classe et aux émotions positives ressenties. Il semblerait qu'au fur et à mesure que l'enseignant met en place ces pratiques avec des étudiants de première année, ces derniers ressentent un faible niveau d'émotions positives et un désengagement pendant le cours. Ces résultats inattendus peuvent trouver une explication dans les travaux relatifs à la zone proximale de développement de Vygotsky (pour une revue, voir Gredler, 2012), et à la réflexion sur le niveau de maîtrise de l'étudiant. En effet, certains auteurs mettent en garde face à l'utilisation d'activités d'activation pédagogique trop importante dans les premières années (Wass et al., 2011), alors que l'étudiant n'est pas acculturé à ce type de pratique et est encore débutant dans son métier d'étudiant. Ces activités pourraient être alors perçues comme trop menaçantes et avoir l'effet inverse à celui recherché ; à savoir un désengagement des activités d'apprentissage. Normand (2017) le résume d'ailleurs par la métaphore suivante : « *Bien qu'il soit courant de penser qu'il faille 'se lancer à l'eau pour apprendre à nager', la 'noyade' n'est pas bien loin si on ne tient pas compte du niveau d'expérience des étudiants.* » (p.9). Nos résultats tendent à soutenir cette mise en garde.

La faible variation de la présence et de l'apprentissage en profondeur entre les cours

Les résultats obtenus indiquent que tous les aspects de l'engagement des étudiants varient selon le cours suivi. Ces variations tournent autour de 10% de la variance pour la plupart des indicateurs d'engagement mesurés dans cette étude, mais elles sont plus faibles pour la présence aux cours et les stratégies d'apprentissage en profondeur. Cette faible variation signifierait que ces deux aspects de l'engagement seraient principalement déterminés par d'autres éléments tels que des facteurs individuels. En d'autres termes, il est possible que l'enseignant ait moins de pouvoir d'action sur ces aspects de l'engagement. Ce constat est particulièrement alarmant au regard de la présence au cours qui pose particulièrement problème dans le contexte de l'enseignement supérieur aujourd'hui. En effet, certains auteurs tels que Uekusa (2023) parlent d'une « *lecture attendance crisis* » pour dénoncer l'absentéisme grandissant dans les cours en amphithéâtre depuis la crise sanitaire. L'étudiant tendrait à avoir perdu la conscience de la valeur ajoutée de la présence au cours et nos résultats tendent à montrer que l'enseignant a peu de pouvoir d'action sur cet état de fait. Rappelons également que l'engagement comportemental (dont la présence au cours fait partie) est identifié comme le déterminant principal de la réussite (Wong et al., 2024), ce qui renforce le caractère préoccupant de ce constat.

Au contraire, il est clair que l'enseignant a un pouvoir d'action bien plus marqué sur les autres dimensions de l'engagement tel que la participation pendant le cours mais également la dimension émotionnelle de l'engagement. Ainsi, conformément aux modèles de l'engagement en classe tels que le modèle « contexte-soi-action » (Skinner et al., 1990), l'enseignant peut favoriser l'engagement des étudiants grâce au soutien émotionnel, à la provision d'autonomie et la structure de ses enseignements (Skinner et Pitzer, 2012).

Limites et perspectives futures

Plusieurs limites peuvent être identifiées concernant cette étude. Ces dernières permettent d'entrevoir des pistes futures de recherche pour approfondir encore notre compréhension.

Tout d'abord, le nombre d'enseignants composant notre échantillon est relativement restreint ce qui peut poser des problèmes de puissance statistique et de répliquabilité des résultats. Il est possible que d'autres liens entre pratiques enseignantes et engagement des étudiants apparaissent dans un échantillon plus important d'enseignants. Les résultats de cette étude doivent donc être répliqués.

Deuxièmement, l'analyse présentée permet de voir les relations qu'entretiennent les pratiques avec l'engagement mais pas les effets combinés de ces dernières. En effet, les différentes pratiques présentées ne sont pas strictement indépendantes mais plutôt intercorrélées. En ce sens, il est possible que nous soyons capables de faire émerger différentes configurations de pratiques qui auraient un effet combiné bien plus important sur l'étudiant. Au même titre que les nombreuses recherches centrées sur les profils étudiants dans le supérieur (De Clercq et al., 2017 ; 2022 ; van Herpen et al., 2019 ; Vermunt et Donche, 2017), il serait également pertinent d'étudier les différents profils d'enseignant et leurs rôles dans la réussite. Dans cette même logique, l'interaction avec les variables individuelles n'a pas été explorée. Or, il se pourrait que les pratiques enseignantes soient influencées par les étudiants et le groupe classe. Par exemple, un enseignant confronté à un groupe présentant davantage de lacunes serait incité à mettre davantage de pratiques de structuration des apprentissages en classe afin de soutenir au mieux leur compréhension. Au contraire, l'enseignant face à un groupe plus turbulent pourrait avoir plus de difficultés à mettre en place des pratiques de soutien socio-affectif et devrait renforcer avant tout ses pratiques de gestion de classe. Une analyse de l'interaction entre pratiques enseignantes et diversité étudiante pourrait donc être particulièrement pertinente. Une première piste pourrait être d'analyser le lien pouvant exister entre les pratiques mises en place par les enseignants et les profils d'entrée des étudiants (en termes de choix d'études, de confiance en eux, de niveau socioéconomique et de passé scolaire). Plusieurs recherches ont d'ailleurs permis d'identifier des profils d'entrée stables permettant de faciliter cette analyse (De Clercq et al., 2017 ; 2022). Une autre piste complémentaire pourrait être d'analyser le lien entre les pratiques enseignantes et la nature des obstacles à la transition vécu par l'étudiant (Trautwein et Bosse, 2017 ; Van Meenen et al., 2021). Au-delà de l'engagement, il est également possible que les pratiques enseignantes permettent à l'étudiant de surmonter une série d'obstacles précis à son adaptation à l'enseignement supérieur.

Troisièmement, une limite de cette étude porte sur la cadre d'analyse. En effet, nous avons choisi de nous concentrer sur les pratiques en classe. Toutefois, ces pratiques sont loin de refléter l'ensemble des pratiques de l'enseignant. Plusieurs autres éléments tels que la nature des évaluations, les supports de cours et l'ensemble des supports pédagogiques hors cours pourraient être intégrés dans l'analyse afin de pouvoir comprendre plus largement le rôle de l'enseignant sur l'engagement du jeune. Felder et ses collègues (2020) suggèrent que les pratiques enseignantes se combinent à un ensemble d'autres éléments pédagogiques et physiques permettant de modéliser un « *environnement personnel d'apprentissage* » (Felder et al., 2020). D'autres éléments potentiellement importants n'ont pas été pris en compte dans les analyses, comme le contenu du cours, le nombre de crédits attachés au cours, le nombre d'étudiants inscrits, la composition du groupe d'étudiants, etc.

Une dernière limite a trait aux mesures utilisées. Tout d'abord, les mesures d'engagement sont auto-rapportées. Il est probable que les mesures rapportées par les étudiants ne reflètent pas avec exactitude leur engagement réel mais plutôt leur perception de s'engager (Linnenbrink et Pintrich, 2003). Gijsen et ses collègues (2024) proposent par conséquent de combiner des mesures auto rapportées avec des mesures d'observation ou de suivi. Finalement, la mesure des pratiques

est observée, ce qui constitue une force. Toutefois, cette mesure se base sur une seule observation de cours réalisée lors d'une séance choisie par l'enseignant. Il est donc possible que cette mesure ne permette pas de rendre compte de la variabilité des pratiques d'un enseignant entre les séances de cours. Le moment de mesure (choisi par l'enseignant) pourrait également constituer un biais. L'enseignant aurait en effet pu choisir une séance de cours qui le met particulièrement en valeur ou il aurait pu maximiser ses pratiques enseignantes spécifiquement durant la séance observée. Notons néanmoins que les effets des pratiques issus de cette observation unique sont importants sur les différentes dimensions de l'engagement, ce qui tend à démontrer une certaine fiabilité d'une mesure par observation unique. En effet, compte tenu de notre faible puissance, il est hautement improbable d'observer des effets significatifs multiples des pratiques enseignantes sur l'engagement de l'étudiant si notre mesure des pratiques n'est pas précise et fiable.

Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette étude montre que l'engagement des étudiants varie d'un cours à l'autre et que cette variation est en partie liée à des pratiques observées des enseignants. Le protocole d'observation Just Teach et le modèle théorique qui le sous-tend semble offrir un cadre utile pour étudier ce type de questions de recherche. Cette approche permet également d'envisager à terme des pistes d'accompagnement pédagogique pour les enseignants. Le type de démarche suivie dans cette étude peut contribuer à aider les enseignants du supérieur à mieux comprendre quels sont les éléments précis de leurs pratiques qui peuvent être améliorés afin de soutenir certaines formes d'engagement parmi leurs étudiants. Ce travail contribue à la compréhension du rôle des pratiques enseignantes observées dans l'engagement des étudiants. Néanmoins, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour répliquer ces résultats et progresser vers une compréhension encore plus fine de cette question. Les recherches futures pourraient adopter une approche longitudinale ou prospective, en mesurant l'engagement des étudiants en début et fin de semestre, tout en contrôlant les variables susceptibles d'influencer cette relation

Bibliographie

- Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (1999). Current concerns are past concerns. *American Psychologist*, 54(7), 519–520. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.519>
- Agnès, F. ; Moyon, M., & Locker, M. (2022). *Impact d'un dispositif de classe inversée sur l'engagement d'étudiants de premier cycle universitaire en Sciences de la Vie*. Communication présentée au 32ème Congrès de l'AIPU - Association Internationale de Pédagogie Universitaire : Agir ensemble dans l'enseignement supérieur ; enjeux et perspectives, Rennes, France. fahal-04210905f
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 173–191). Springer US.
- Ang, J.W.J., Ng, Y.N., Lee, L.H.-W. & Yong, J.Y. (2024). Exploring Students' Learning Experience and Engagement in Asynchronous Learning Using the Community of Inquiry Framework through Educational Design Research. *Education Sciences*, 14, 215. <https://doi.org/10.3390/educsci14030215>

- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Furlong, M.J. (2008). Student Engagement with School : Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychol. Sch*, 45, 369-386.
- Archambault, I., Tardif-Granier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L.S., & Parent, S. (2012). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires-GRÈS. Rapport soumis au Fonds de recherche société et culture.
- Astin, A.W. (1993). What matters in college? *Four critical years revisited*. Jossey-Bass : San Francisco.
- Baillet, D., & Bachy, S. (2023, 24 novembre 2023). *Désengagement et mal-être des apprenant-es*. Paper session presented at ABC-Day.Namur.
- Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 84, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22.
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2009). *La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation*. HAL Open science.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D. & Boutin, N. (2010). Predictors of students' engagement and persistence in an innovative PBL curriculum: Applications for engineering education. *International Journal on Engineering Education*, 26(3), 511-522. <https://shs.hal.science/halshs-00561578/>
- Belkhiter, S. (2024). De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur ... histoire d'une rupture. *Zaouli*, 07, 225-238. https://www.revue-zaouli.com/wp-content/uploads/2024/06/14_BELKHITER-Soraya_Revue-ZAOULI-n%C2%B007-juin-2024.pdf
- Bucheton, D., Ketele, J.-M., Meirieu, P., & Étienne, R. (2020). L'égalité dans l'enseignement supérieur entre utopie et solutions concrètes. *Éducation et socialisation*, 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13436>
- Carini, R.M., Kuh, G.D., & Klein, S.P. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47(1) 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Connell, J., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Selfprocess in development: Minnesota Symposium on child psychology*, 2, 167-216. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coulon, A., (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.
- Danner, M., Guénard, C., & Énard, C. (2023). L'enseignement supérieur long. Une stratégie pour des bacheliers professionnels ? *Éducation et formations*, 105, 47-66. <https://doi.org/10.48464/ef-105-03>
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>

- De Clercq, M. (2019). *L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique*. Les Cahiers de recherche du Girsef, 116, 1-27.
- De Clercq, M., Parmentier, M., & Van Meenen, F. (2022). Fair enough?! Investigating the specific challenges of diverse university first-year students. *Research Papers in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089214>
- De Clercq, M. (2023). Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite. *Diversité*, 202(1). <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3808>
- De Clercq, M., & Bournaud, I. (2024). L'accompagnement étudiant dans l'enseignement supérieur : quand objectifs pédagogiques et de réussite s'entremêlent. *Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 31(2), 1-3. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.840>
- De Clercq, M., Jacquemart, J., Salmon, A., & Bachy, S. (2022). Favoriser l'évaluation des pratiques d'accompagnement de l'étudiant dans l'enseignement supérieur : entre clarification conceptuelle et discussion méthodologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3). <https://doi.org/10.7202/1100676ar>
- De Clercq, M., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>
- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/ Observatoire International de la Violence à l'École.
- Diseth, A., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic Achievement among First Semester Undergraduate Psychology Students: The Role of Course Experience, Effort, Motives and Learning Strategies. *Higher Education*, 59(3), 335-352. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9251-8>
- Dries, N., Pepermans, R., & Carlier, O. (2008). Career success: Constructing a multidimensional model. *Journal of vocational behavior*, 73(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.05.005>
- Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, 79, 9-26. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2431>
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 2, 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Eccles, J. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71– 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.003>.
- Felder, J., Baran, K., Molteni, L., & Charlier, B. (2020). A Method to Better Understand how Learning Takes Place: Lessons for Distance Education During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 86-102. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-11>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Frenay, M., De Clercq, M., & Roland, N. (2019). Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur: Apports des recherches pour la compréhension et l'intervention. Dans, S. Chaliès & L. Talbot ; *"La pédagogie universitaire : quelles perspectives ?"*. Cépaduès.
- Galand, B., Raucent, B., & Frenay, M. (2010). Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational beliefs in traditional and problem-based curricula. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 523-534.
- Gerard, L., & Ayala Rubio, A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2212>
- Gijzen, M., Catrysse, L., De Maeyer, S., & Gijbels, D. (2024). Mapping cognitive processes in video-based learning by combining trace and think-aloud data. *Learning and Instruction*, 90, 101851. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101851>
- Goldhaber, D., & Özek, U. (2019). How much should we rely on student test achievement as a measure of success? *Educational researcher*, 48(7), 479-483. <https://doi.org/10.3102/0013189X19874061>
- Gredler, M. E. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late?. *Educational Psychology Review*, 24, 113-131. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-011-9183-6>
- Heilporn, G. (2021). *Stratégies favorisant l'engagement des étudiants dans des modalités de cours hybrides en enseignement supérieur*. [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/18359>
- Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18 (25). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning*, 23(2), 145-178. <https://www.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1481>
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
- Hublet, M.C., Lontie, S., Arras, M., Remacle, S., & Bachy, S. (2021). Test diagnostique à l'entrée de l'enseignement supérieur : validation et usages. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3). DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.3682>
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 31(3), 1-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.861>
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). The black box revelation of instructional practices : a mixed study of the transition to HE. *European Journal of Higher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2327315>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

- Kinner E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp.21-44). Springer
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and Equity in Education : Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. Routledge
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (pp. 43-57). Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Lanneau, C. (2023). *Le MOOC Histoire(s) de Belgique, support d'enseignement et outil de formation citoyenne*. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/307730/1/MOOC%20HB_Contemporanea.pdf
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- Lessault, B., & Zein Noaman, R. (2023). Le 1er cycle de l'enseignement supérieur et la question de la transition vers la vie active. *Études Universitaires en Littératures et Sciences Humaines*, 15.
- Mamani-Benito, O., Esteban, R. F. C., Huayta-Meza, M. V., Castillo-Blanco, R., Chaparro, J. E. T., & Morales Garcia, W. C. (2024). Emotional fatigue, academic engagement, and satisfaction with studies during the return to post-pandemic university attendance. In *Frontiers in Education*, 9 <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1297302>
- Manwaring, K. C., (2017). *Emotional and Cognitive Engagement in Higher Education Classrooms*. [Master's thesis, Brigham Young University]. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6636>
- Mayhew, M.J., Rockenbach, A. N., Bowman, N.A., Seifert, T.A., Wolniak, G.C., Pacsarella, E.T. & Terenzini, P.T. (2016). *How college affects students : Findings from the 21 st century* (vol.3). John Wiley et Sons.
- Mastrokourou, S., Kaliris, A., Donche, V., Chauliac, M., Karagiannopoulou, E., Christodoulides, P., & Longobardi, C. (2022, 03/28). Rediscovering Teaching in University: A Scoping Review of Teacher Effectiveness in Higher Education. *Frontiers in Education*, 7, 861458. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.861458>
- Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche*. De Boeck.
- McCance, K., Weston, T., & Niemeyer, E. (2020). Classroom Observations to Characterize Active Learning Within Introductory Undergraduate Science Courses. *Journal of College Science Teaching*, 49(4), 24-29. <https://doi.org/10.1080/0047231X.2020.12315636>
- McKellar, S. E., Cortina, K. S., & Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102936. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>
- Nieuwoudt, J. E., & Pedler, M. L. (2023). Student Retention in Higher Education: Why Students Choose to Remain at University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25(2), 326-349. <https://doi.org/10.1177/1521025120985228>
- Normand, L. (2017). L'apprentissage actif: une question de risques... calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37485>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.3278/6001821mw>.

- Perez, T., Cromley, J. G., & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 315–329. <https://doi.org/10.1037/a0034027>
- Paivandi, S. (2019). *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur, Construisons des ponts*. Paris Cnesco.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). How college affects students. vol. 2, *A third Decade of Research*. Jossey-Bass.
- Peltier, C. (2023). Présence, distance et absence. Diversité des représentations liées à la baisse de fréquentation des cours présentiels et des usages des cours enregistrés. *Distances et médiations des savoirs*. (43). <https://doi.org/10.4000/dms.9535>
- Peraya, D., & Paquelin, D. (2023). Entre société et institutions de formation: les sens de la présence. *Distances et médiations des savoirs*. *Distance and Mediation of Knowledge*, (43). <https://doi.org/10.4000/dms.9539>
- Pérez, D., Ashlee, K. C., Do, V. H., Karikari, S. N., & Sim, C. (2017). Re-conceptualizing student success in higher education: Reflections from graduate student affairs educators using anti-deficit achievement framework. *Journal on Excellence in College Teaching*, 28(3), 5-28.
- Perret, C., & De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.3805>
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799. <https://doi.org/10.1080/01443410903289423>
- Phan, H.P., Ngu, B.H., Lin, R.-Y., Wang, H.W., Shih, J.H., & Shi, S.Y. (2019). Predicting and enhancing students' positive emotions: An empirical study from a Taiwanese sociocultural context. *Heliyon*, 5 (10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02550>
- 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>
- Poellhuber, B., Roy, N., Caron, F., Chouinard, R., Meyer, F., Lison, C., Laberge, V., Fortin, MN., Tremblay, C., & Bouchoucha, I. (2017). *La classe inversée : une recherche-action-formation pour développer une approche ayant un impact sur l'engagement, la motivation et la réussite*. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, Québec. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38510/poellhuber-et-al-classe-inversee-recherche-action-formation-2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565. Chicago. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360. <https://doi.org/10.1348/0007099041552314>

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Topçu, M. S., Foulk, J. A., Sadler, T. D., Pitipornatapin, S., & Atabey, N. (2017). The classroom observation protocol for socioscientific issue-based instruction: development and implementation of a new research tool. *Research in Science & Technological Education*, 36(3), 302-323. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1399353>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective [journal article]. *Higher Education*, 73(3), 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Uekusa, S. (2023). Reflections on post-pandemic university teaching, the corresponding digitalisation of education and the lecture attendance crisis. *New Zealand Geographer*, 79(1), 33-38. <https://doi.org/10.1111/nzg.12351>
- van Herpen, S. G. A., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A., & Severiens, S. E. (2019). A head start in higher education: the effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>
- Van Meenen, F., De Clercq, M., De Viron, F., & Frenay, M. (2021). Les obstacles académiques à l'ascension vers la réussite: une approche mixte du vécu des étudiants classiques et apprenants adultes. *Orientation scolaire et professionnelle*, 50(2), 1-27. <https://doi.org/10.4000/osp.14095>
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269-299. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
- Vettori, G., Vezzani, C., Bigozzi, L., & Pinto, G. (2020). Upper secondary school students' conceptions of learning, learning strategies, and academic achievement. *The journal of educational research*, 113(6), 475-485. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1861583>

- Wass, R., Harland, T., & Mercer, A. (2011). Scaffolding critical thinking in the zone of proximal development. *Higher Education Research et Development*, 30(3), 317-328. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.489237>
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48-75. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Zhou, L., Gao, Y., Hu, J., Tu, X., & Zhang, X. (2022). Effects of perceived teacher support on motivation and engagement amongst Chinese college students: Need satisfaction as the mediator. *Frontiers in Psychology*, 13, 949495. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949495>

Derniers Cahiers de recherche publiés

2025

Molitor, M.

1968 et Louvain. n°136

Bernal Gonzalez A. , Dumay X. , Dupriez V. & März V.

L'école inclusive comme enjeu interstitiel : coordination et division du travail éducatif au sein d'une plateforme intersectorielle en Fédération Wallonie-Bruxelles. n°135

2024

Balfroid L. & Draelants H.

Les « héritiers » d'aujourd'hui. Une mise à l'épreuve empirique du concept soixante ans après Les Héritiers. n°134

Vanderavero P.

Quelle structure d'opportunités pour les étudiants adultes ? Une analyse de l'Enseignement de promotion sociale en Belgique francophone. n°133

2023

Draelants H.

Une vérité qui ne dérange pas ? Pour une sociologie de l'éducation au changement climatique. n°132

Vaessen J. & Zune M.

Le Service Citoyen en Belgique : une expérience qui s'inscrit dans les parcours juvéniles. n°131

Galand B., Devleeschouwer C. & Senden M.

Quels sont les programmes efficaces à large échelle pour prévenir le harcèlement à l'école ? Une revue ciblée de la littérature. n°130

CAHIERS DE
RECHERCHE
DU GIRSEF

