UCLouvain

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation

Analyse des pratiques enseignantes sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires en temps de crise sanitaire Covid-19.

Approche mixte sur les caractéristiques des pratiques enseignantes universitaires

Auteurs : Faouzi Boudoufte & Hassana Slimati

Promoteur : Mikaël De Clercq

Accompagnateur : Serge Dupont

Année académique 2021-2022

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Nous remercions avec énormément de gratitude toutes les personnes qui ont œuvré de près ou de loin à la construction de ce mémoire en vue de l'obtention du master en sciences de l'éducation. En l'occurrence, nos remerciements s'adressent plus particulièrement à :

- ✓ M. De Clercq, notre promoteur pour sa disponibilité à tout moment, sa patience, son travail minutieux, ses précieux conseils et sa bienveillance tout au long de la construction de ce travail. Mille mercis de nous avoir soutenus.

- ✓ M. Dupont, notre accompagnateur pour ses retours constructifs et pertinents, ses conseils avisés ainsi que sa participation à l'élaboration de ce mémoire. Nous vous en sommes très reconnaissants.

- ✓ Nos professeurs de la FOPA pour leur professionnalisme et leur transmission de savoir. Nous sommes et continuerons à devenir meilleurs grâce à eux.

- ✓ Nous remercions également notre groupe avec lequel nous avons partagé de nombreux moments. Nous avons traversé ensemble un challenge de taille, nous éprouvant dans des difficultés, du stress et du travail jusqu'à pas d'heure. Nous avons vécu aussi pleins de belles choses : réussites, partages, entraides, rires, sorties, découvertes, etc. Des souvenirs et une expérience gravée à jamais ! Merci à vous la SMILE TEAM !

- ✓ Enfin, nous n'oublierons pas nos parents, nos frères ainsi que nos sœurs pour l'amour inconditionnel. Nos victoires sont les vôtres.

Table des matières

1. Introduction/problématique 4

2. Cadre théorique 8

2.1. Le vécu des étudiants avant et pendant le Covid-19 8

2.1.1 Comprendre le vécu des étudiants à travers leur transition à l'université 8

2.1.2 Les étudiants universitaires durant le covid-19 11

2.1.3 Motivation 13

2.1.4 L'engagement des étudiants 20

2.1.5 Performance universitaire 23

2.2 Les pratiques enseignantes à l'université 27

2.2.1 L'enseignement universitaire en Belgique francophone 27

2.2.2 L'enseignant universitaire ; l'enseignant chercheur 28

2.2.3 Distinguer l'enseignant de ses pratiques 30

2.2.4 Les pratiques enseignantes : Clarification du concept 31

2.2.5 Les caractéristiques des pratiques enseignantes 32

2.3 L'impact des pratiques enseignantes sur les étudiants universitaires 37

2.3.1 L'effet des pratiques enseignantes sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants 37

2.3.2 Les caractéristiques des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser la motivation, l'engagement et la performance des étudiants 38

3. Partie empirique 43

3.1 Méthodologie 43

3.1.1 Objectif de recherche 44

3.1.2 Les hypothèses 45

3.1.3 Choix de la méthode 47

3.2 Partie quantitative 49
3.2.1 Introduction 49
3.2.2 Cadre d'analyse 49
3.2.3 Description de l'échantillon 50
3.2.4 Instrument de mesure 51
3.2.5 Présentation des résultats descriptifs 53
3.2.6 Analyse inférentielle 56
3.2.7 Présentation des résultats 67
3.3 Partie qualitative 69
3.3.1 Introduction 69
3.3.2 Objet de recherche 69
3.3.3 Récolte des données 70
3.3.4 Déroulement des entretiens 71
3.3.5 Élaboration du guide d'entretien 71
3.3.6 Profil des participants 72
3.3.7 Analyse rigoureuse du matériel 74
3.3.8 Grille d'analyse et codebook 75
3.3.9 Résultats 77
3.3.10 Discussion de la partie qualitative 88
4. Discussion générale 93
4.1 Présentation des résultats 93
4.2 Limites 100
4.3 Perspectives futures de recherches et Implications pratiques 102
5. Conclusion 104
6. Bibliographie 106
7. Table des annexes 116

1. Introduction/problématique

Au cours de ces dernières années, la Belgique a été touchée par la pandémie du Covid-19. Le coronavirus s'est propagé de façon exponentielle dans notre pays et a représenté une menace maximale pour la population belge. La propagation du virus est devenue inquiétante par sa forte contagiosité ainsi que son risque accru de mortalité (Wallex, 2020 march 18).

Afin de limiter la propagation de ce virus, le Premier ministre belge a décrété l'état d'urgence national le 16 mars 2020. Pour ce faire, diverses mesures essentielles ont été déployées dans le pays (Bouhon, Jousten, Miny & Slautsky, 2020) : déplacement de la population uniquement en cas de nécessité, fermeture des magasins non essentiels, fermeture du secteur de l'Horeca, du milieu festif, sportif et culturel, interdiction des cérémonies religieuses, des voyages non essentiels, des rassemblements, etc.

En ce qui concerne le domaine de l'enseignement, la ministre de l'Enseignement supérieur a décidé de fermer les universités et les écoles supérieures pour les étudiants afin d'éviter tout contact entre eux et de ralentir la propagation du virus. Dès lors, les cours en présentiel ont été suspendus du 13 mars 2020 jusqu'à la fin de l'année académique. La reprise de l'année académique 2020-2021 a quant à elle débuté en présentiel dans le respect des règles sanitaires exigées (respecter les gestes barrières, porter un masque, distanciation sociale, etc.). Néanmoins, peu de temps après la reprise et du fait de la deuxième vague du virus, la ministre de l'Enseignement a de nouveau suspendu les cours en présentiel entre la période du 26 octobre 2020 au 19 avril 2021.

Par ailleurs, dans le but de maintenir l'enseignement universitaire pendant ces périodes d'isolement, des dispositifs d'enseignement à distance ont été mis en place dans toutes les universités de Belgique. Ce dispositif innovant par la technologie a permis d'assurer les cours en distanciel (Schotte, 2020 march 13). En tant qu'étudiants à l'UCLouvain, nous avons pu expérimenter ce dispositif lors des conditions épidémiologiques. Nous nous sommes d'ailleurs penchés sur cette thématique à la suite de notre expérience vécue ainsi que de diverses discussions qui nous ont amenés à des intérêts et des objectifs communs.

En effet, lors de l'enseignement à distance et en tant qu'étudiants en sciences de l'éducation, nous avons ressenti des difficultés à garder une motivation intrinsèque par rapport à notre formation. Le contexte de formation (enseignement à distance, utilisation des TIC…) et le manque d'interaction sociale sont des facteurs qui ont eu des effets délétères sur nos intérêts portés à l'apprentissage.

En parcourant la littérature scientifique à propos du vécu des étudiants, Karsenti et al. (2021) nous expliquent que les étudiants universitaires ont dû faire face aux difficultés de motivation, d'engagement et de persévérance durant cet enseignement à distance. Par ailleurs, d'après une étude réalisée par Hantem (2020), l'enseignement à distance a affecté négativement leurs performances. Étant quelque peu concernés par ces constatations à travers notre statut étudiant, les diverses difficultés rencontrées par les universitaires ont attiré notre attention. Par conséquent, nous souhaitions nous attarder également sur les facteurs qui sont à l'origine de ces difficultés. Parmi ceux-ci, nous pensons que les pratiques enseignantes seraient potentiellement un facteur influant sur ces difficultés.

Effectivement, selon Berger et Girardet (2016), les pratiques enseignantes affecteraient l'engagement, la motivation et la performance des étudiants en milieu d'apprentissage. Rappelons que ces dimensions constituent des indicateurs de réussite ainsi que des éléments essentiels au processus d'apprentissage (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015). De ce fait, une bonne pratique pédagogique représente une ressource bénéfique pour la réussite de l'étudiant.

Néanmoins, nous nous questionnons quant aux pratiques enseignantes efficaces. Parmi les nombreuses pratiques pédagogiques existantes à distance, quelles sont celles qui ont permis de faciliter la réussite des étudiants et comment ces derniers ont-ils perçu les pratiques de leurs enseignants ?

Par ces questionnements, nous avons trouvé judicieux et pertinent de nous pencher sur les pratiques enseignantes à distance permettant en fin de compte de contribuer à la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires, d'autant plus que peu d'études ont été réalisées à ce sujet (Duguet, 2015). Dans l'optique d'analyser les pratiques pédagogiques qui tendent à l'efficacité d'un enseignement à distance, nous nous sommes penchés à travers cette rédaction sur

les diverses caractéristiques des pratiques enseignantes et avons analysé leurs effets sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires.

Pour ce faire, nous avons rédigé ce travail de recherche de manière méthodologique. Effectivement, ce mémoire se compose de deux grandes parties : la partie théorique et la partie empirique.

La première partie aborde dans un premier temps différents concepts relatifs à la thématique initiale. Grâce à la lecture d'articles scientifiques, nous avons pu rédiger trois chapitres traitant du sujet : le premier chapitre évoque le vécu des étudiants avant et pendant le Covid. Dans ce chapitre, nous avons exploré la transition à l'université, la rupture psycho-pédagogique, les divers sentiments des étudiants, certains constats. Par ailleurs, nous avons précisé le contexte à certains moments et nous avons également abordé la motivation, l'engagement et la performance en contexte scolaire. Le deuxième chapitre s'intéresse aux pratiques enseignantes à l'université. Dans celui-ci, nous posons le contexte relatif à l'enseignement universitaire en Belgique avant de nous intéresser au profil de l'enseignant universitaire et aux pratiques enseignantes proprement dites. Le troisième chapitre fait quant à lui état d'une confrontation des idées développées dans les parties antérieures. Ici, nous analysons l'impact des pratiques enseignantes sur les étudiants universitaires. L'objectif de cette partie est essentiel. En effet, elle fait état des différentes caractéristiques enseignantes susceptibles d'influer efficacement sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires.

Ensuite, concernant **la partie pratique**, celle-ci sera subdivisée en trois chapitres. Le premier a pour objectif de décrire la méthodologie de travail. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons résumé brièvement les propos retenus et avons conclu le cadre conceptuel qui nous a permis d'opérationnaliser la question de recherche. Nous avons ensuite présenté les objectifs de recherche ainsi que les hypothèses que nous avons vérifiées par une **approche mixte**. Enfin, nous avons terminé cette première partie en précisant le design de recherche employé et l'approche utilisée tout en justifiant nos choix. Le deuxième et le troisième chapitre abordent quant à eux l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. Dans ces deux chapitres, nous avons balisé notre champ de recherche pour mener à bien ces analyses. Pour ce faire, nous avons défini la construction de notre échantillon ainsi que la récolte de

données. Ces données récoltées ont été analysées et interprétées en fonction de l'approche de travail. Par la suite, nous avons conclu chaque chapitre à travers une brève discussion.

Enfin, nous avons terminé cette rédaction en discutant de l'ensemble de la recherche avant de **conclure** ce mémoire. Dans cette **discussion générale**, nous avons adopté un regard rétrospectif en discutant notamment des résultats et en rendant compte des potentielles limites présentes dans notre recherche. Nous avons également proposé des perspectives de recherche à l'avenir.

2. Cadre théorique

2.1. Le vécu des étudiants avant et pendant le Covid-19

Dans ce chapitre, nous proposons une approche compréhensive face à l'entrée des étudiants à l'université et leur vécu en première année. Nous abordons également l'expérience des étudiants durant la crise sanitaire du Covid-19 et les effets indésirables qu'elle a engendrés sur leur cursus académique.

2.1.1 Comprendre le vécu des étudiants à travers leur transition à l'université

Avant d'aborder cette partie, nous préciserons que nous avons centré notre recherche sur les étudiants de bac 1 compte tenu du nombre d'échecs important et des difficultés d'adaptation qu'ils rencontrent dans leur nouvel environnement (De Clercq & Perret, 2020). En effet, de nombreux étudiants échouent à l'université. Ce phénomène se manifeste d'autant plus en première année où 60 % des étudiants belges se retrouvent en échec (Dupont, De Clercq & Galand, 2015).

Dans cette perspective, il nous a semblé nécessaire d'aborder la transition universitaire dans le but de situer la compréhension du lecteur. À ce propos, De Clercq et Perret (2020) définissent cette notion comme « *une période d'instabilité et de rupture déterminée dans le temps qui mènera à une évolution qualitative de la personne dans ses connaissances, ses compétences, son identité, ses rôles et son fonctionnement quotidien* ». Dans cette optique, l'étudiant est au cœur d'un processus actif où il doit s'adapter afin d'évoluer dans son environnement universitaire.

Oberti (1995) explique d'ailleurs que la première année dans l'enseignement supérieur est vécue comme « un flou pédagogique » pour certains étudiants. Felouzis (2001) utilise le terme « nébuleuse » pour décrire la perception des nouveaux universitaires qui ne comprennent pas toujours la logique et l'organisation des professeurs. Cette transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur

a suscité l'intérêt de bon nombre de chercheurs tels que Richardson, Abraham et Bond (2012) et De Clercq (2019).

D'après De Clercq (2019), cette transition pousse l'étudiant à faire face et à s'adapter aux exigences et aux caractéristiques de ce nouveau cadre pédagogique. Par ses nombreuses ruptures provoquant des difficultés d'adaptation (Chemers, Hu & Garcia, 2001), cette transition fait partie pour Terenzini et al., (1994), d'une des transitions éducationnelles principales. Parmi ces ruptures, nous constatons le changement d'institution dans laquelle l'étudiant doit assimiler les règles de fonctionnement de son nouvel environnement pédagogique. La seconde rupture réside dans sa socialisation avec les pairs. Ici, l'étudiant doit se construire un nouveau réseau de fréquentation. La troisième se situe dans le cadre d'enseignement devenu plus exigent où il se trouve anonyme dans un grand auditoire. La quatrième consiste en une autonomisation de l'étudiant où le cadre d'enseignement plus libre qu'en secondaire le pousse à gérer et organiser ses apprentissages et ses loisirs. Enfin, la dernière demeure dans l'éloignement avec sa famille. En effet, l'entrée dans le supérieur implique pour certains une certaine indépendance en quittant la maison pour aller vivre dans un campus (Tinto, 1997).

En plus de ces ruptures auxquelles sont confrontés les nouveaux universitaires, ceux-ci doivent faire face à ce que Coulon (2005) nomme une « rupture psycho-pédagogique » par les différents styles d'apprentissages auxquels ils font face. En effet, les pratiques dites « traditionnelles » et utilisées à l'université ont longuement été critiquées par certains chercheurs (Bireaud, 1990 ; Felouzis, 2003) qui les qualifiaient d'inadaptées. En conséquence, certains travaux tels que ceux de Boyer et Coridian (2002) mettent en lumière la difficulté pour les étudiants de suivre des cours magistraux qui font dans la plupart des cas l'objet de « conférence monologue », induisant chez les étudiants des difficultés de compréhension, de prises de notes et d'effort personnel dans « l'appropriation » des cours (Altet, 1994).

D'ailleurs, dans l'article de Soulié (2002) abordant les perceptions et la satisfaction des étudiants à l'université, nous constatons que les étudiants réclament depuis près de 20 ans un changement dans les pratiques enseignantes. Cependant, bien que les étudiants rencontrent des difficultés d'adaptation, Bru (2004), explique qu'ils n'ont pas de perceptions totalement négatives de l'enseignement supérieur, mais qu'ils

éprouvent un certain regret de la forme d'enseignement en secondaire. Dans l'incompréhension durant leurs premières semaines à l'université, les étudiants expriment tout de même leur souhait de la mise en place de pratiques qui leur soient adaptées (Peretti, 2009).

Parmi les pratiques « indésirables », Erlich (1998) aborde dans son analyse la distance physique et morale installée entre l'enseignant et les étudiants qui pourraient, selon l'ouvrage de Felouzis (2001), provoquer chez les nouveaux universitaires un sentiment de délaissement et de mépris.

Toutefois, malgré cette impression de dénigrement, certains étudiants éprouveraient de l'admiration pour leurs professeurs par leur culture ou leur parcours professionnel (Duguet & Morlaix, 2012). Dès lors, Paivandi (2012) encourage les universités à reconsidérer leurs pratiques pédagogiques afin d'éviter le décrochage précoce et favoriser la réussite.

De plus, bien que le monde des professeurs semble « étrange » pour les étudiants, les enseignants de leur côté ont eux aussi des représentations différentes de leurs étudiants, creusant un écart entre les attentes et les cultures de chacun (Coulon & Paivandi, 2008).

Par conséquent, ces difficultés auraient un impact sur la motivation de certains jeunes universitaires (Duguet & Morlaix, 2012) et pourraient expliquer la raison pour laquelle le taux d'abandon et d'échec est élevé en bac 1[1] (Schmitz et al., 2010). En effet, comme évoqué antérieurement, 60 % des étudiants belges accédant à l'université échouent en première année. Notons également que 20 % d'entre eux abandonnent leur cursus académique (Schmitz et al., 2010).

Romainville (2005) recontextualise toutefois ce constat à travers un système d'admission universitaire spécifique en Belgique. La Belgique, comparée à d'autres voisins limitrophes, permet un libre accès à l'enseignement universitaire à condition d'obtenir le certificat d'enseignement secondaire supérieur. De ce fait, il n'y a pas de sélection réalisée avant l'inscription aux études. Cela implique que des étudiants ont la possibilité d'entreprendre des études universitaires sans pour autant avoir les prérequis nécessaires (Romainville, 2005). Dès lors, selon Romainville et Michaut

[1] Bac 1 = Bachelier 1

(2012), cette politique d'accès libre à l'enseignement supérieur explique le nombre considérable d'échecs en première année. D'ailleurs, dans leur ouvrage, ils définissent la première année comme *« l'année principale de sélection »*. Le nombre d'échecs au même titre que le taux d'abandon restent inquiétants (Romainville et Michaut, 2012). Ils estiment que plus ou moins un tiers des étudiants abandonnent leur cursus universitaire après réorientation et/ou redoublement. Une partie des décrocheurs se réoriente vers les hautes écoles et 62 % des étudiants réussissent à obtenir un diplôme malgré cette politique. Romainville et Michaut (2012) pointent donc une certaine efficacité de l'enseignement supérieur en dépit des problèmes d'échec et de réorientation dans un système de libre accès.

2.1.2 Les étudiants universitaires durant le covid-19

Bien que nous ayons considéré les difficultés rencontrées par les étudiants de première année universitaire, nous nous interrogeons à présent sur leur adaptation à l'université durant le contexte covid.

En effet, du fait de la propagation du virus covid-19 dans le monde entier, l'enseignement supérieur a assuré la continuité pédagogique en adaptant son dispositif d'enseignement en distanciel. Seulement, en passant de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance, les universités ont employé des plateformes en ligne affectant de ce fait la qualité de l'enseignement (Stankovska, Dimitrovski, Ibraimi & Memedi 2021). Cette forme d'apprentissage présente des avantages tels que l'amélioration des compétences face à la technologie, le soutien de la qualité éducative ainsi que l'innovation et la flexibilité du lieu et du temps d'apprentissage (El Refae, Kaba & Elleter, 2021).

Cependant, dans leur analyse réalisée sur base de différentes enquêtes, Gavray, Hagelstein et Pieron (2020) nous expliquent que ce modèle d'apprentissage a entraîné des inconvénients d'un point de vue technique et pratique. Selon ces auteurs, l'enseignement à distance a renforcé l'écart des inégalités sociales et économiques. En effet, en suivant les cours depuis leur domicile, certains étudiants ne disposant pas d'une bonne connexion internet ou d'un espace adéquat dédié au travail ont eu davantage de difficultés à suivre les séances à distance. De plus, il leur a été compliqué

de maintenir un rythme ordinaire dans un contexte hors cadre scolaire où l'attention ainsi que la disponibilité sont quelquefois limitées.

En outre, l'interdiction de se rendre dans des lieux tels que la bibliothèque, les salles d'étude ou les laboratoires a empêché les étudiants de bénéficier de toutes les ressources et des espaces dédiés à l'étude pour réussir (Gavray, Hagelstein & Pieron, 2020).

Enfin, Bachy (2021) rajoute à ces difficultés l'importance des connaissances numériques désormais incontournable dans ce modèle d'enseignement. Selon son article, la majorité des étudiants universitaires percevraient leurs compétences à l'égard du numérique comme élémentaires. Ce dispositif a entraîné une grande hétérogénéité en matière de connaissances numériques parmi les étudiants, augmentant de ce fait les inégalités face aux apprentissages. À ce propos, Gavray, Hagelstein et Pieron (2020) expliquent que les étudiants rencontrent des problèmes pour assimiler la matière à travers ce dispositif d'enseignement, entraînant de ce fait une démotivation scolaire. Cependant, bien que cet enseignement à distance soit discuté d'un point de vue pédagogique, d'après Six (2020), l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) permet tout de même aux étudiants de se former et de devenir des *« citoyens du numérique »*. Cela leur permet entre autres d'agir à l'aide des outils technologiques et aussi d'appréhender le contexte dans lequel ils évoluent (Six, 2020).

Dès lors, face à ces constatations contraignantes, les étudiants se sont vus obligés de s'adapter à un nouveau mode de fonctionnement, entraînant des difficultés de motivation, d'engagement et de persévérance (Karsenti et al., 2021). De plus, l'enseignement à distance n'a pas convaincu les étudiants universitaires en raison de l'environnement stressant (Sahbaz, 2020). En effet, ces derniers, ayant constamment été confrontés aux informations concernant l'augmentation du virus, ont vécu une augmentation de leur anxiété (Bergheul, Carole, Augustin, Oscar & Bedoya, 2021). Roux et al., (2021) rajoutent à cela que les incertitudes, l'accumulation de stress, ainsi que ce contexte d'apprentissage lors de la crise sanitaire ont influé négativement sur la santé mentale des étudiants. D'ailleurs, les enseignants ont pu remarquer un manque d'assiduité aux plateformes de travail principalement en bac 1 où les étudiants n'ont pas encore pu se familiariser avec l'enseignement universitaire (Gavray, Hagelstein &

Pieron, 2020). Cette transition est pourtant essentielle à ce stade de leur cursus académique, constituant parfois une adaptation complexe pour certains (Trautwein & Bosse, 2017).

Ces conditions d'apprentissage lors du covid n'ont donc pas facilité la transition du secondaire à l'enseignement supérieur, et sont à l'origine de la diminution de motivation, d'engagement et de performance scolaire (Gavray, Hagelstein & Pieron, 2020 ; Hantem, 2020 ; Tice, Baumeister, Crawford, Allen & Percy, 2021). Effectivement, en considérant la motivation et l'engagement comme des prédicteurs de la réussite dans le processus d'adaptation (De Clercq, Van Meenen & Frenay, 2020), le contexte covid aurait donc affecté négativement la transition des étudiants du secondaire vers l'université.

Au regard de ce développement, notre intérêt s'est donc porté par la suite sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires qui ont été affectés par ce contexte covid. Par conséquent, nous avons tenté d'éclaircir et d'approfondir ces trois concepts tout en tenant compte du contexte scolaire.

2.1.3 Motivation

Étant donné que nous centrons notre recherche sur les étudiants universitaires, nous allons développer dans cette partie la motivation en milieu scolaire. Avant d'aborder ce concept de motivation exploré par de nombreux auteurs scientifiques, nous souhaiterions définir cette notion par rapport au contexte de notre thématique. D'après Viau (1994), la motivation en contexte scolaire est *« un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »*. Vallerand et Thill (1993), définissent, quant à eux, la motivation comme *« un construit hypothétique censé décrire les facteurs internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »*.

Comme évoqué précédemment, cette notion de motivation a été travaillée selon diverses approches. Nous avons orienté nos recherches principalement autour de la **théorie de l'autodétermination (TAD)** développée par Deci et Ryan (1985, 2000).

Cette théorie approche le concept de motivation sous différents angles et est applicable notamment dans le domaine de l'éducation (Paquet, Carbonneau & Vallerand, 2016).

Celle-ci vise à comprendre les facteurs facilitant la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autonome et le bien-être psychologique. La construction de cette théorie s'est réalisée sous la forme d'une conception large de la motivation humaine à travers cinq mini-théories illustrées ci-dessous ;

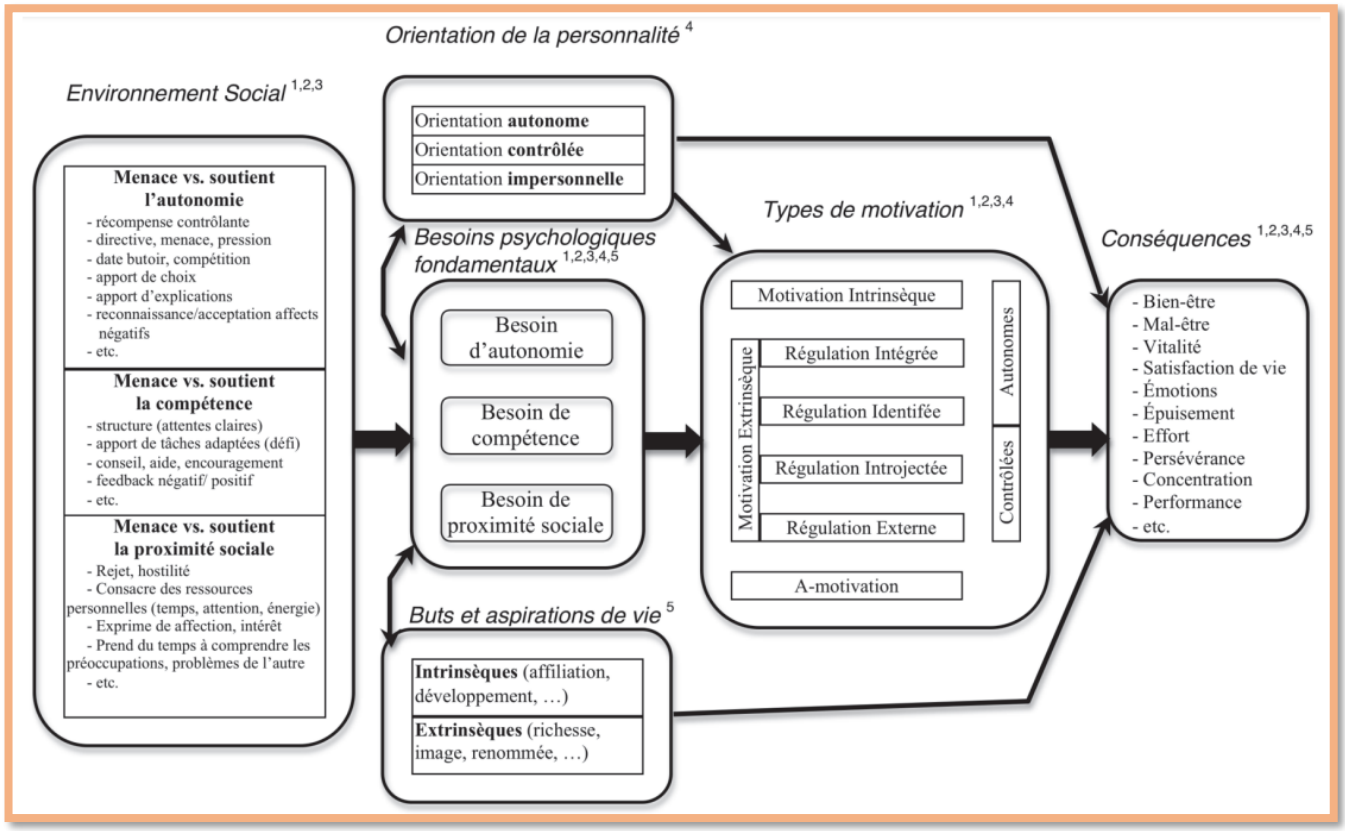


***Figure 1** : les mini-théories de la conception de l'autodétermination (Sarrazin, Pelletier, Deci, Ryan, 2011).*

Ces différentes théories sont néanmoins interreliées entre elles dans la mesure où « *elles partagent toutes une vision organismique et dialectique du fonctionnement humain* » et accordent une place importante au concept des « besoins psychologiques fondamentaux » (Sarrazin, Pelletier, Deci, Ryan, 2011).

Effectivement d'après Ryan et Deci (2020), ce concept joue un rôle primordial dans la TAD. L'engagement et le comportement d'une personne peuvent être influencés par l'intermédiaire de trois besoins psychologiques fondamentaux décrits dans ce concept. Nous évoquerons ici le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. La satisfaction de ces trois dimensions illustrées dans la figure 2 est importante, car elle établit la nature de la motivation responsable des comportements (Deci & Ryan, 2000) et influence positivement l'engagement et les résultats scolaires (Ryan & Deci, 2020). Dès lors, ces sentiments psychologiques contribueraient à accorder de la valeur à une activité et permettraient un engagement émotionnel, comportemental et cognitif (Galand, 2020).

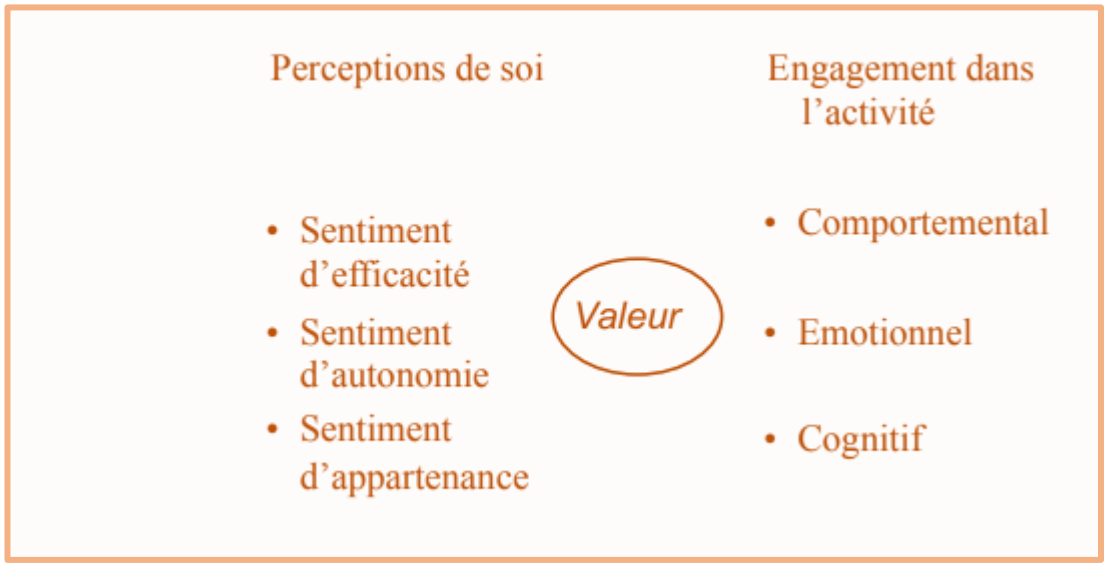


Figure 2 : *présentation des besoins psychologiques fondamentaux dans le processus motivationnel (Galand, 2020).*

Dans un premier temps, nous définirons, parmi ces dimensions, le besoin de compétence. Ce sentiment renvoie à l'idée qu'une personne a besoin de se sentir compétente et efficace afin d'interagir dans son environnement avec une motivation auto-déterminée (Deci, 1975). Celui-ci englobe toutes les croyances qu'un individu perçoit par rapport aux capacités d'apprentissage d'une tâche ainsi que de sa réussite (Galand, 2020). Effectivement, d'après les travaux de Deci et Ryan (1985), l'individu qui se sent compétent face à une tâche augmente sa motivation. De ce fait, ce besoin répond à l'individu qui recherche une satisfaction de son efficacité personnelle. Plus une personne se sent compétente, plus sa confiance en soi augmente et plus elle sera engagée dans son environnement et inversement.

Ensuite, nous évoquerons le besoin d'autonomie. Cette dimension est un déterminant puissant et essentiel dans la dynamique motivationnelle et joue donc un rôle important dans l'engagement d'un individu dans une tâche (Galand, 2020 ; Deci & Ryan, 2020). Ce sentiment d'autonomie se définit comme le besoin d'être à l'origine de ses agissements ainsi que d'avoir le libre choix face aux prises de décision (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Deci et Ryan (1985), définissent ce besoin par la perception d'être la source de ses actions ainsi que par le discernement d'une logique entre ses valeurs et ses comportements. En conséquence, l'individu perçoit un certain contrôle, une liberté et un sentiment de responsabilité au sein de son environnement (Deci & Ryan, 2000, 2002). Cette dimension renvoie donc à l'influence de l'autonomie d'une personne dans son environnement sur sa motivation et son engagement (Deci & Ryan, 1985). Concrètement, plus une personne se sent autonome, libre et responsable dans son milieu, plus elle sera davantage motivée et engagée, et vice-versa. Notons toutefois que toute exigence externe pourrait impacter négativement ce besoin d'autonomie (Galand, 2020).

Enfin, selon Ryan et Deci (2000), le sentiment d'appartenance sociale fait référence aux relations interpersonnelles entre individus. Ryan et Deci (2002) le définissent comme étant le besoin d'appartenir à une collectivité et d'y être reconnu. Ce besoin de socialisation et l'importance de construire des liens interpersonnels avec les pairs sont donc essentiels. Cela amène l'individu à s'identifier à un groupe dont il fait partie (Galand, 2020). Par conséquent, plus un étudiant se sent appartenir à l'ensemble du groupe et son milieu dans lequel il interagit, plus il sera motivé et engagé dans son environnement et inversement.

La TAD évoque également la multiplicité des facteurs permettant l'engagement d'un individu tel qu'illustré dans la figure 3. Deci et Ryan (2000) différencient trois formes de motivation distinctes : la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. Elles se distinguent par leur degré d'auto-détermination caractérisé par le niveau de satisfaction des besoins fondamentaux (Dupont, Carlier, Gérard & Delens, 2009). Les formes de motivation sont donc liées au niveau d'auto-détermination d'un individu.

Parmi celles-ci, nous distinguons la motivation intrinsèque. Celle-ci concerne la motivation stimulée par une source interne permettant à l'individu d'adopter un

comportement et d'agir en conséquence. Le sujet porte un intérêt particulier face à l'activité, et son engagement lui procure une satisfaction personnelle. Cette motivation se décline sous trois formes :

1. La motivation intrinsèque aux stimulations fait référence aux émotions sensationnelles et stimulantes que lui apporte l'activité.

2. Ensuite, la motivation intrinsèque à la connaissance amène l'individu à participer à l'activité afin d'acquérir de nouveaux savoirs.

3. Enfin, la motivation intrinsèque à l'accomplissement pousse l'individu à s'engager dans l'optique de relever des défis et de dépasser ses limites lors de l'activité.

Concernant la motivation extrinsèque, celle-ci est en opposition avec ce qui vient d'être développé ci-dessus. Effectivement, cette motivation serait stimulée par des sources externes. Un individu motivé extrinsèquement s'engagera afin de répondre à des buts instrumentaux. Deci et Ryan (1985) décrivent quatre catégories sous-jacentes à la motivation extrinsèque :

1. La régulation externe fait référence aux facteurs externes qui encouragent l'individu à adopter un comportement spécifique. La récompense ainsi que la sanction sont des exemples de facteurs externes. La personne participera donc à l'activité pour atteindre des objectifs externes à la tâche.

2. La régulation introjectée constitue la deuxième catégorie. Ici, l'engagement de l'individu sera influencé par son environnement. En effet, afin de répondre aux pressions externes, l'individu adoptera un comportement socialement valorisé. Par exemple, il s'engagera pour éviter tout sentiment de culpabilité face à ses camarades.

3. La régulation identifiée quant à elle renvoie à l'identification de l'individu aux facteurs externes qui déterminent son comportement. Celui-ci en saisit un intérêt personnel et s'engage volontairement, augmentant de ce fait son autonomie.

4. La dernière catégorie de la motivation extrinsèque est la régulation intégrée. La personne va s'engager si elle considère que l'activité rejoint ses besoins ainsi que ses valeurs.

Enfin, quant à l'amotivation, elle correspond à l'absence de toute forme de motivation pour une tâche (Deci & Ryan, 1985). Elle se manifeste par le manque de régulation comportementale ainsi que par un engagement inexistant au regard de l'activité.

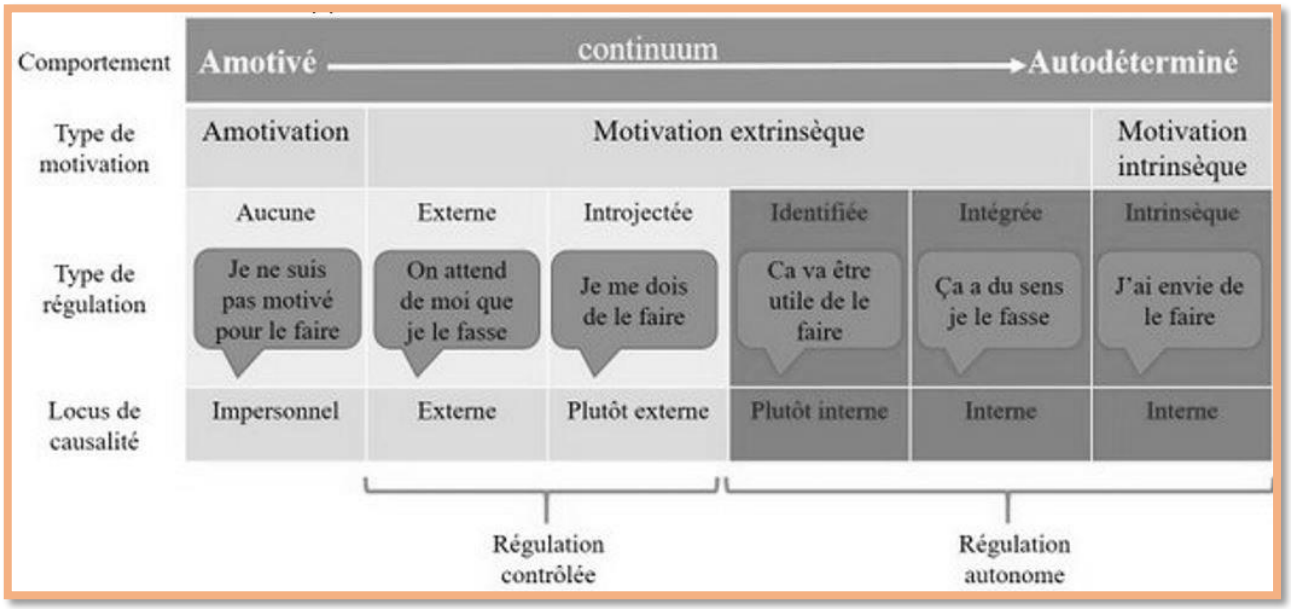


Figure 3 : taxonomie de la motivation de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2020).

Ryan et Deci (2020) rappellent dans leur analyse que les formes de motivation autonome, telles que la motivation intrinsèque ou les formes de motivations extrinsèques identifiée et intégrée, conduisent à une augmentation de l'engagement dans l'apprentissage. Ces formes de motivations sont également liées positivement à d'autres résultats tels que la performance scolaire. Par ailleurs, le soutien des besoins psychologiques fondamentaux par les professeurs favoriserait la motivation des étudiants dans leur apprentissage. La satisfaction de ces besoins est d'ailleurs liée à des performances et à un engagement plus élevé (Ryan et Deci, 2020).

À la suite de ce développement synthétique du concept motivationnel, nous nous sommes orientés vers les conséquences du contexte covid à travers la motivation des étudiants universitaires.

L'un des problèmes récurrents qui nous a interpellés dans nos différentes lectures a été la difficulté des enseignants à pouvoir maintenir la motivation des étudiants dans leur apprentissage (Zaripova, Valeeva & Latypov, 2021). En effet, en raison de la pandémie, les institutions universitaires ont maintenu l'apprentissage à travers l'enseignement à distance, impliquant de ce fait l'isolement social de chacun. Ce changement aurait affecté le sentiment d'appartenance sociale des étudiants, diminuant dès lors leur motivation (Tice et al., 2021 ; Pelletier & Mesny, 2021).

Dans leur analyse, Pelletier et Mesny (2021) évoquent le ressenti de certains étudiants au Québec préférant les cours en présentiel pour le sentiment d'appartenance, la motivation ou encore les relations amicales. Le manque de socialisation a donc été un facteur problématique ayant dès lors un impact sur la motivation des étudiants pour s'engager dans leur apprentissage (Yilmaz, Yilmaz & Keser, 2020).

De leur côté, Drozdikova-Zaripova, Valeeva et Latypov (2021) ont réalisé une étude en Russie et ont conclu que les problèmes de compréhension et de perception de l'information, ainsi que les problèmes techniques et d'auto-organisation auraient conduit à cette baisse de motivation chez les étudiants universitaires.

Enfin, l'analyse de Code, Ralph et Forde (2020) associe cette baisse de motivation aux manques de soutien des enseignants par rapport au développement des compétences pratiques.

Dès lors, nous constatons face à ce bref développement une convergence par rapport aux premières recherches relatives aux effets du contexte pandémique sur la motivation. En effet, bien que les causes de cet effet soient divergentes, la majorité des auteurs se rejoignent quant à l'impact négatif du covid-19 sur la motivation.

Par ailleurs, si l'on croit Ryan et Deci (2000), la motivation à travers les besoins psychologiques fondamentaux de la TAD pourrait influencer l'engagement des étudiants. En effet, la satisfaction de ces besoins psychologiques accorderait de la valeur à une tâche permettant de ce fait un engagement émotionnel, comportemental et cognitif (Galand, 2020). Par conséquent, cette baisse de motivation en contexte covid sollicite notre attention au regard de l'engagement des étudiants, d'autant plus que selon Ryan et Deci (2020), l'amotivation pourrait être un prédicteur négatif de l'engagement. C'est en ce sens que nous avons abordé à la suite de cette réflexion l'engagement des étudiants en contexte d'étude.

2.1.4 L'engagement des étudiants

Dans cette partie, nous définirons dans un premier temps le concept d'engagement avant de présenter les effets du covid sur celui-ci.

Tout d'abord, la notion d'engagement a suscité un intérêt croissant dans la littérature scientifique en raison du taux d'échec élevé et des problèmes de décrochage scolaire (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Selon Connell (1990), le concept d'engagement se définit comme étant le déclencheur de l'action, la qualité de la persistance et la quantité d'efforts. Kiesler (1971), quant à lui, le caractérise comme une relation reliant une personne à l'action réalisée de manière volontaire, libre et consciente. Ainsi, les étudiants s'engagent dans leurs apprentissages par leurs actes (Pirot & De Ketele, 2000). Par ailleurs, De Ketele, (2002) nous informe que la motivation est une condition essentielle mais insuffisante pour l'engagement. En effet, la motivation prépare l'individu à l'action tandis que l'engagement s'associe au déclenchement de l'action (De Ketele, 2002).

D'après l'étude exploratoire de Pirot et De Ketele (2000), la motivation ainsi que l'engagement sont des facteurs essentiels permettant une insertion de qualité à l'université. Viau (2009) rajoute que ces deux notions représentent des éléments nécessaires au processus d'apprentissage. En effet, l'engagement dans un cursus académique désignerait le travail fourni et le degré de détermination de l'étudiant dans l'optique de réussir (Hollenbeck & Klein, 1987 cités par Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier & Frenay, 2015).

Notons également qu'un engagement élevé serait corrélé positivement à la réussite scolaire (Pirot & De Ketele, 2000 ; Connell, 1990 ; Viau 1994). C'est en effet l'indicateur de la motivation scolaire le plus apte à influer sur la réussite de l'étudiant. D'après Erdogdu (2019), il joue aussi un rôle de médiation entre l'attitude d'un étudiant, sa réussite et son apprentissage.

Pour conclure le développement de ce concept, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) considèrent que l'on devrait l'aborder selon diverses facettes. L'ensemble des recherches a tenté de distinguer **3 dimensions** liées à l'engagement en contexte scolaire (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Connell, 1990 ; Chapman, 2003).

Nous évoquerons en l'occurrence l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif.

La première dimension dite comportementale est associée à tout élément observable à travers lequel les étudiants agissent en milieu scolaire (Jimerson, Campos & Greif, 2003). Dès lors, il s'agit de la dimension la plus facile à évaluer par des faits observables tels que les réactions proactives au cours, la participation de l'étudiant ou encore le comportement par rapport à l'environnement social. (Parent, 2014). Par exemple, cela permet d'observer le niveau d'engagement des étudiants afin d'agir en conséquence pour la prévention du décrochage scolaire (Chapman, 2003). Fredricks et ses collègues (2004) distinguent trois aspects de l'engagement comportemental. L'aspect disciplinaire renvoie au comportement et à la conduite de l'étudiant. L'aspect scolaire quant à lui est associé à son implication active dans son apprentissage, sa persévérance, sa participation ainsi que dans son attention (Bernet, 2010). Enfin, l'aspect parascolaire désigne sa participation aux activités extrascolaires.

La dimension affective, quant à elle, est plus ancrée dans une dimension émotionnelle. Elle est par conséquent moins observable par rapport à la dimension comportementale. Il s'agit en réalité de l'ensemble des sentiments qu'éprouve un étudiant par rapport à l'école (Fredricks et al., 2004). Par exemple, Parent (2014) illustre un étudiant qui aime être en cours ou qui est intéressé par l'apprentissage qu'on lui propose. D'ailleurs, le sentiment d'appartenance, l'intérêt et la valeur accordés à la tâche sont des facteurs susceptibles d'influer sur les sentiments de l'étudiant et donc sur son engagement affectif. En effet, ces sentiments pourraient se traduire par les attitudes ainsi que les perceptions et les intérêts liés à l'environnement scolaire (Archambault, 2006). De ce fait, un étudiant qui porte un intérêt pour son apprentissage et qui se sent appartenir à l'environnement scolaire sera engagé de manière affective dans son apprentissage.

Enfin, la dernière dimension concerne la dimension cognitive. Bien qu'un étudiant soit engagé à travers la dimension comportementale, il pourrait tout à fait être désengagé d'un point de vue cognitif (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Dès lors, il est essentiel de distinguer le travail mental dans l'apprentissage. Cette dimension renvoie à l'investissement cognitif en milieu scolaire et à l'autorégulation des étudiants (Jimerson et al., 2003 cités par Archambault, 2006). Cette dimension est difficile à

observer et relève d'un effort fourni par l'étudiant comme le raisonnement d'un procédé (Parent, 2014). Effectivement, l'étudiant doit pouvoir s'engager en ayant la volonté de s'investir cognitivement. Par ailleurs, cet engagement implique l'utilisation de stratégies, notamment des stratégies cognitives, métacognitives et de gestion (Parent, 2014 ; Bernet, 2010).

À la suite de ce développement conceptuel, nous avons observé les effets du covid-19 sur l'engagement des étudiants universitaires. Selon Gavray, Hagelstein et Pieron (2020) et Tice et al., (2021), les conditions d'apprentissage durant la période pandémique seraient à l'origine de la diminution d'engagement des étudiants. Daniels, Goegan et Parker (2021) appuient ces propos à travers leur enquête réalisée au Canada. Selon eux, l'engagement des étudiants a diminué de manière significative durant cette période de crise sanitaire.

Code, Ralph et Forde (2020) attribuent cette diminution de l'engagement au manque de soutien des professeurs face au développement des compétences clés.

Par ailleurs, une étude sur les étudiants universitaires canadiens révèle quant à elle une diminution de l'engagement et une difficulté à satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux (Chouinard, Roy, Carpentier & Bowen, 2022). Selon les auteurs, cette diminution s'expliquerait par une diminution de l'engagement cognitif entraîné par un manque d'investissement psychologique des étudiants, par des distractions récurrentes et des objectifs de performance moins grande.

En outre, l'engagement comportemental aurait été affecté par le manque d'assiduité des étudiants aux plateformes de travail, et ce particulièrement en bac 1 (Gavray, Hagelstein et Pieron, 2020). Précisons que les plateformes en ligne et les cours préenregistrés par les enseignants auraient un impact négatif sur l'engagement des apprenants (Chouinard et al., 2022).

En revanche, l'étude réalisée par Chouinard et ses collègues (2022) indique d'autres résultats par rapport à l'engagement comportemental des étudiants canadiens. En effet, selon eux, le niveau d'engagement comportemental serait semblable au contexte de formation en présentiel. Ces résultats s'expliqueraient par la ponctualité et l'assiduité des étudiants lors des cours et par l'implication et la remise de leurs travaux à l'heure.

À la suite de ces diverses constatations, nous remarquons que la majorité des auteurs scientifiques s'accordent sur la diminution d'engagement des étudiants universitaires lors de la période pandémique. Il n'en demeure pas moins sur les causes divergentes qui tendent à ces résultats.

Enfin, cette baisse d'engagement nous pousse à croire que la performance des étudiants a elle aussi été affectée par ce contexte covid. Effectivement plusieurs auteurs tels que Pirot et De Ketele (2000), Connell (1990) et Viau (1994) affirment qu'un engagement élevé serait corrélé positivement à la performance scolaire. L'engagement serait d'ailleurs l'indicateur le plus susceptible d'influer sur la réussite scolaire. De plus, les formes de motivation dites autonomes seraient elles aussi liées positivement à la performance scolaire (Ryan et Deci, 2020). Dès lors, à la suite de cette rédaction, nous parcourons la littérature scientifique afin de vérifier si la performance des étudiants universitaires a également été affectée par la crise sanitaire.

2.1.5 Performance universitaire

Avant d'aborder l'influence du contexte covid sur la performance des étudiants universitaires, nous avons fait état d'une synthèse théorique sur la notion de performance.

En parcourant la littérature scientifique, nous avons pu constater divers recherches et travaux traitant du concept de « performance » à l'université. Toutefois, en confondant les auteurs, nous avons pu constater une divergence quant à la clarté du concept étudié. Les travaux menés par Roland et al., (2015) considèrent d'ailleurs que les limites des recherches rendent la compréhension du concept assez « flou ».

Certains chercheurs tels que Neuville, Frenay et Bourgeois (2007) mobilisent des variables telles que le nombre de crédits et de cours validés ou encore la moyenne obtenue en fin d'année pour mesurer la performance.

D'autres, tels que Perrenoud (2002) et Paivandi (2018) associent quant à eux « la performance » à « la réussite universitaire ». Plusieurs d'entre eux, ont analysé les notes obtenues aux tests de fin d'année et l'obtention d'une attestation (diplôme) pour déterminer la réussite de l'étudiant (Paivandi, 2018). Les statistiques de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) définissent également « la

performance » comme « la réussite universitaire » en y ajoutant la notion de « temps institutionnel ». Ainsi, les étudiants ayant clôturé et validé leur parcours universitaire « à temps » sont considérés comme « performants » selon la DEPP (Paivandi, 2016).

Cependant, d'autres auteurs (Charles, 2015 ; Felouzis, 2001 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2015) identifient cette méthode comme « réductrice » et « partielle » pour aborder l'expérience de l'étudiant avec l'apprentissage à l'université. Ils soulignent le caractère incomplet de cette logique qui ne tient pas compte du point de vue des étudiants dans leurs régulations statistiques. Par conséquent, si l'on considère le rapport qu'entretiennent les étudiants avec l'institution et l'option choisie, la diversité de leurs pratiques d'études ou encore leurs expériences, nous ne pouvons pas réduire la performance à une simple « description objective parfaite » (Paivandi, 2018). D'autant plus pour les étudiants de première année qui doivent effectuer des choix décisifs, adopter de nouvelles postures intellectuelles et sociales et faire preuve d'une plus grande autonomie (Paivandi, 2016).

Par ailleurs, l'association de la performance à la réussite constitue, selon les travaux menés par Roland et ses collègues (2015) sur la réussite universitaire, un manque de précision quant à la définition du concept. Ce manque de clarté et de prise de position théorique et épistémologique caractérise d'ailleurs la première limite de la littérature scientifique à ce sujet. Cette limite mène, d'une part, à l'emploi de termes divers pour qualifier le concept de « réussite universitaire » et, d'autre part, à l'association de ce concept avec d'autres concepts approximatifs (Roland et al., 2015). Ici, nous constatons une confusion entre le concept de « performance » et de « réussite universitaire ». En effet, d'après Roland et al., (2015) les chercheurs qui mobilisent les résultats obtenus à un test ou le pourcentage atteint aux examens de fin d'année pour mesurer la réussite mesurent plus la performance que la réussite. Ces derniers évaluent différents degrés de performance plutôt que de comparer les étudiants qui réussissent à ceux qui échouent.

Outre les différentes mesures prises par les auteurs, Roland et al., (2015) nous informent d'une seconde limite qui réside dans les travaux traitant de la réussite à l'université. Celle-ci concerne la variation du contexte éducatif d'une institution à une autre. Ainsi, si nous considérons les cours et les compétences développés par les universitaires, ceux-ci diffèrent en fonction du pays, de l'institution et de l'option

choisie. Dans ce cas, Roland et al., (2015) parlent de « plusieurs processus de réussite » qui varient en fonction du contexte éducatif.

Compte tenu du manque de clarté et de la divergence entre les auteurs, nous avons mobilisé la définition de Roland et al., (2015) qui s'accorde parfaitement au contexte de notre thématique (le système éducatif belge francophone). Effectivement, en se basant sur ce contexte éducatif, des normes et usages et des décrets validés par le jury, la réussite de l'étudiant est appréciée lorsqu'il a acquis la maîtrise minimum des compétences visées dans son cursus. Elle se traduit donc ici comme une action administrative. Dans le contexte éducatif belge, l'étudiant peut accéder au bloc supérieur s'il a acquis au minimum 45 crédits sur 60. Par conséquent, Roland et al., (2015) définissent la réussite universitaire selon une décision administrative et la validation des crédits.

Par ailleurs, concernant la performance des étudiants en contexte covid, nous avons pu effectuer de premiers liens malgré une littérature peu documentée à ce propos (Wilhelm, Mattingly & Gonzalez, 2021).

Parmi les analyses réalisées, nous pouvons remarquer que la performance aurait, elle aussi, été influencée par la crise sanitaire (Hantem ; Yilmaz et al., 2020). Selon Hantem (2020), le manque de concentration à travers les plateformes en ligne et l'inquiétude des étudiants constitueraient des causes de cette diminution de performance. Tandis que Yilmaz et ses collègues (2020) attribuent cette baisse de performance au manque de soutien et au sentiment d'incompréhension lors des cours en ligne.

Par conséquent, comme pour la motivation et l'engagement, nous observons que la performance des universitaires aurait également été affectée lors de la crise sanitaire du covid-19. Dès lors, la performance des étudiants donc pas été épargnée lors de ce contexte covid. Cela attire notre attention d'autant plus qu'en première année, le nombre d'échecs était considérable avant même que la crise ait touché l'enseignement universitaire.

Parmi les facteurs susceptibles de promouvoir la réussite des étudiants, la qualité des pratiques enseignantes serait déterminante selon Romainville et Michaut (2012). Par ailleurs, Berger et Girardet (2016) ajoutent que les pratiques influeraient

tant sur la performance que sur la motivation et l'engagement des étudiants en milieu d'apprentissage.

De ce fait, à la suite de ce chapitre, nous allons nous pencher sur les pratiques enseignantes à l'université. L'objectif est de cibler les pratiques susceptibles d'augmenter la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires.

2.2 Les pratiques enseignantes à l'université

2.2.1 L'enseignement universitaire en Belgique francophone

Avant de développer les différentes pratiques enseignantes, il nous semble essentiel d'aborder l'enseignement universitaire selon le système belge, d'autant plus que les universités ont évolué après de multiples mutations (Pinte, 2019).

En effet, en Belgique, nous avons connu depuis ces 20 dernières années, une augmentation d'étudiants dans l'enseignement supérieur et notamment à l'université. (Duguet & Morlaix, 2012 ; Van Campenhoudt, Dell'Aquila & Vincent Dupriez, 2008). Nous sommes passés dans le supérieur d'un enseignement de l'élite à un enseignement de masse (Romainville, 2000).

À la suite de cette massification, les établissements universitaires se sont vus confrontés à de nouveaux enjeux éducatifs. Parmi ces derniers, le nombre important d'échecs a poussé les universités et les hautes écoles à réfléchir aux pratiques pédagogiques favorisant la réussite.

Par ailleurs, parmi de nombreuses réformes modifiant la taille et les programmes des institutions en Belgique francophone, le processus de Bologne a suscité, en 2004, l'instauration d'une réforme distinguant l'enseignement universitaire et non universitaire (vivre en Belgique, nd). C'est en 2013 que le décret paysage organise l'enseignement supérieur en quatre institutions : les universités, les hautes écoles, les écoles artistiques et les écoles de promotion sociale. Cette division de l'enseignement supérieur vise une meilleure organisation et collaboration entre les organismes (vivre en Belgique, nd). L'enseignement supérieur s'édifie autour de deux cycles ; les bacheliers (1er cycle) et les masters (2e cycle). Ceux-ci s'organisent dans différents établissements : l'enseignement universitaire et l'enseignement non universitaire (vivre en Belgique, nd).

En ce qui concerne notre recherche, celle-ci s'oriente sur les étudiants universitaires en Belgique francophone. À ce propos, la Belgique compte six universités en communauté française : l'université libre de Bruxelles (ULB), l'université catholique de Louvain (UCL), l'université de Liège (ULiège), l'université de Mons (UMons), l'université de Namur (UNamur) et l'université Saint-Louis (USL-B) (vivre en Belgique, nd).

2.2.2 L'enseignant universitaire ; l'enseignant chercheur

Concernant les professeurs d'université, ceux-ci sont considérés comme des enseignants-chercheurs pratiquant deux ou trois activités à l'université. Ils se distinguent des chercheurs par leurs principales activités d'enseignement exercées à l'université (Sacriste, 2014). Crespo (2008) divise cette fonction en plusieurs tâches comprenant la préparation des cours, les dispenses de cours, l'évaluation, le suivi et la supervision des étudiants.

Dès lors, leur agenda professionnel est composé, d'une part, d'activités d'enseignement et, d'autre part, d'activités de recherche. Rajoutons aussi d'autres tâches dites « officieuses » telles que la gestion administrative et pédagogique de l'enseignement et de la recherche (Ait Ali & Rouch, 2013 ; Annoot, 2014). D'ailleurs, dans l'étude de Drucker-Godard, Fouque, Gollety et Le Flanchec (2013), les enseignants-chercheurs évoquent une réduction du temps consacré à la recherche et à l'enseignement du fait de la charge importante du travail administratif.

Par ailleurs, la massification[2] de l'université a engendré deux conséquences majeures sur les enseignants-chercheurs selon Romainville (2000). Premièrement, les enseignants se retrouvent à encadrer de plus grands groupes. Par conséquent, ils éprouvent de grandes difficultés à encourager une centaine d'étudiants, à élaborer un suivi individuel et un apprentissage en profondeur, à lutter contre l'échec et à assurer une maîtrise de compétences de qualité. Deuxièmement, ils doivent faire face à de nouveaux étudiants présentant un profil motivationnel, un niveau de compétences et une relation aux savoirs complètement différents des « héritiers » qui occupaient les universités lorsque celle-ci était encore destinée à la formation de l'élite (Romainville, 2000).

Pour Demougeot-Lebel, Ricci et Romainville, (2012) cette augmentation d'étudiants a eu un impact sur les pratiques des enseignants-chercheurs qui doivent désormais s'adapter à des profils différents, tenter de maintenir l'interactivité en cours,

[2] Notons que cette massification dans l'enseignement supérieur est à l'origine de différentes réformes et mutation dans différents pays européens tels que le souligne Goastellec (2014). Cet auteur donne pour exemple les modifications des règles de financement, l'instauration de nouveaux établissements et la transformation des structures déjà présente, la réforme des gouvernances, etc.

assurer la compréhension et la motivation, etc. De plus, selon Bigot (2007), cette massification empêche les rapports personnalisés avec les étudiants et ne facilite donc pas la relation professeur-étudiant. Ces transformations ont déclenché chez les enseignants universitaires de nouveaux besoins de formations liés à leurs pratiques.

Fave-Bonnet (2003) aborde également la problématique de l'augmentation des effectifs étudiants dans les universités et évoque pour conséquence la rupture sociale entre les étudiants et les universités. Colaux, Georges et Poumay (2013) pointent quant à eux les difficultés des enseignants à évaluer de nombreuses copies tout en restant objectifs. De plus, selon l'enquête de Faure et Soulié (2006), leur charge de travail s'amplifie en raison de l'augmentation des tâches pédagogiques et administratives.

La massification de l'enseignement supérieur a vraisemblablement affecté les institutions et a priori l'enseignant-chercheur dans sa charge de travail et ses pratiques. À ce propos, Bireaud (1990) explique que la multitude des tâches qui leur sont confiées ne laisse que très peu de temps aux enseignants pour réfléchir à leurs pratiques pédagogiques, ce qui provoque d'après l'auteur un « *immobilisme pédagogique* ».

Par ailleurs, outre l'abondance des tâches que doivent réaliser les enseignants du supérieur, le peu de formations dont ils bénéficient ne les encourage pas à se pencher sur leurs pratiques pédagogiques (Duguet & Morlaix, 2012). Cependant, Brauer (2011) pense que la responsabilité de l'échec important dans le premier cycle incombe notamment au manque de formation des professeurs universitaires. La formation des enseignants-chercheurs est donc devenue un enjeu essentiel (Bailly, Demougeot-Lebel & Lison, 2015), d'autant plus que les enseignants-chercheurs sont avant tout chercheurs avant d'être enseignants (Becerra-Labra, Gras-Marti & Torregrosa, 2012).

Adangnikou et Paul (2008) révèlent qu'il existe très peu de centres formant les enseignants sur leurs pratiques. Selon Rey et Feyfant (2017), les universités manquent de repères afin de favoriser les formations d'enseignants. De nombreux établissements tentent malgré tout de mettre en œuvre des dispositifs permettant aux enseignants-chercheurs de se former (Bailly, Demougeot-Lebel & Lison, 2015).

Néanmoins, par les fonctions qui leur sont confiées, l'intérêt que portent les enseignants sur leur pratique pédagogique est tout de même élevé (Duguet & Morlaix, 2012).

2.2.3 Distinguer l'enseignant de ses pratiques

Après avoir distingué l'enseignant-chercheur du chercheur, il nous semble judicieux au regard de la place centrale que ce concept occupe dans cette recherche de dissocier « l'enseignant » des « pratiques enseignantes » (Duguet, 2014).

En effet, lorsque l'on s'intéresse aux pratiques enseignantes, nous observons plusieurs études telles que Bressoux (1994, 2000) et Safty (1993) distinguant l'enseignant efficace des pratiques d'enseignement efficaces. Ces premières recherches sur le sujet supposaient que c'est le type de personnalité de l'enseignant qui caractérise son efficacité. On décrit ici le bon professeur comme instruit, motivé, amical, compréhensif, patient. Les chercheurs ont mobilisé ici un même facteur d'efficacité au détriment du contexte et des situations particulières rencontrées par les acteurs (Talbot, 2012). Dans ce type de recherche, les pratiques de l'enseignant sont décrites comme étant stables et rationnelles, peu importe la circonstance. On s'intéresse ici à la personne et à ses traits de caractère.

Toutefois, d'après Talbot (2012), *« il n'existe pas de bon enseignant en soi »* dans la mesure où il distingue les caractéristiques personnelles des enseignants et leurs pratiques. Cet auteur nous propose de nous concentrer sur les pratiques d'enseignement efficaces au détriment des caractéristiques personnelles des professeurs qui, elles, n'influencent pas les acquisitions des étudiants.

D'autres recherches telles que celle de Felouzi (1997) ont essayé de définir l'efficacité des enseignants sur base d'éléments observables comme l'âge, l'expérience professionnelle ou encore la formation. Cependant, ces recherches n'ont pas permis d'identifier une corrélation significative entre le type de personnalité ou les caractéristiques de l'enseignant et les performances des étudiants.

Dans un même sens, Bru (2006) nous avertit quant au fait d'associer la pratique à l'application véritable d'une « méthode stricte ». En effet, il explique qu'au cours de son intervention, des évènements imprévus, tels qu'un état physiologique ou psychologique, des contraintes ou encore des exigences simultanées qui sont parfois même contradictoires, affectent la pratique de l'enseignant.

Par conséquent, pour Talbot (2008) et Altet, Bressoux, Bru et Lambert (1996), les pratiques enseignantes sont contextualisées. Elles dépendent de multiples variables

contextuelles sans cesse en mouvement qui sont, par moments, supérieures à la variabilité inter-enseignante. Effectivement, la dynamique d'apprentissage, le choix des activités, le style de communication, le regroupement ou encore les supports didactiques sont des indicateurs des variations des modalités d'action de l'enseignant en classe (Bru, 1991).

Par le biais de cette constatation, Duguet (2014) centre ses travaux sur les pratiques enseignantes plutôt que sur l'enseignant même et s'intéresse donc à ce qu'ils font et non pas à ce qu'ils sont. C'est en ce sens que nous n'allons pas nous concentrer sur les enseignants à proprement dit, mais bien sur les pratiques enseignantes que nous avons développées dans le point qui suit.

2.2.4 Les pratiques enseignantes : Clarification du concept

À la lecture des textes scientifiques, nous avons relevé différentes définitions de ce concept.

Selon Clanet (2001), une pratique est à l'origine des interactions entre la situation, les sujets et les processus.

Pour Bru (2006), la pratique, lorsqu'elle est pédagogique, permet la mise en place de certaines conditions cognitives, matérielles, relationnelles et temporelles adaptées aux étudiants.

Altet (2003) considère, lui, les pratiques enseignantes comme toutes les pratiques que l'enseignant adopte dans son milieu professionnel et en dehors, dans le but d'atteindre un objectif et de respecter les principes du groupe de spécialistes. Ainsi, les pratiques de préparation du cours et des évaluations, de gestion du groupe, des choix pédagogiques font partie des pratiques enseignantes. Selon l'auteur, ces pratiques sont tantôt choisies par l'enseignant, tantôt contraintes.

Bressoux (2018), remarque quant à lui dans son étude que ces pratiques ne sont pas totalement observables. Elles doivent être estimées comme la mise en pratique de savoirs dans le but d'atteindre un objectif. Ainsi, Karsenti, Savoie Zajc et Larose (2001) classent les pratiques enseignantes en deux grandes catégories, à savoir les pratiques observables telles que l'attitude de l'enseignant en classe, et les pratiques non observables telles que sa conception pédagogique.

Étant donné que nous nous intéressons aux perceptions des étudiants concernant les pratiques pédagogiques de leurs enseignants en classe, nous nous pencherons principalement sur les caractéristiques observables des pratiques enseignantes.

2.2.5 Les caractéristiques des pratiques enseignantes

Comme expliqué dans notre introduction, peu d'études et de recherches ont été consacrées aux pratiques enseignantes à l'université et à leurs effets sur les apprenants (Duguet, 2015). Toutefois, la littérature scientifique nous offre un bon nombre de travaux pour l'enseignement obligatoire. C'est pourquoi nous nous sommes attardés sur ces modèles dans le but de proposer un cadre conceptuel proche de notre champ d'études. Cette démarche nous a permis d'analyser notre objet de recherche tout en gardant à l'esprit que ceux-ci devraient être retravaillés et adaptés en fonction du niveau d'étude.

Ainsi, pour la rédaction de notre cadre théorique concernant les pratiques enseignantes, nous allons présenter, dans un premier temps, trois composantes des pratiques : ***"Three Basic Dimensions"*** illustrées par Praetorius et al., (2018). Ces trois composantes concernent la gestion de la classe, l'activation cognitive et le soutien aux élèves. Dans la perspective d'approfondir la compréhension de ces trois dimensions pour l'enseignement supérieur, nous évoquerons les recherches d'auteurs tels que Altet (2017), Talbot (2012) et Geier (2021).

Un deuxième cadre théorique concernant les pratiques enseignantes dans sa multi-dimensionnalisé, issu des travaux du réseau OPEN (2002-2012) et illustré par Altet (2017), nous a permis de compléter notre analyse des pratiques pédagogiques en y ajoutant les caractéristiques suivantes : **l'organisation** qui correspond au domaine pragmatique défini par l'auteur et **l'interaction** qui s'apparente au domaine relationnel.

❖ **La gestion de la classe**

Cette gestion de la classe est la capacité dont dispose l'enseignant pour organiser des séances de cours en groupe et pour ajuster les interactions sociales au sein de sa classe (Gaudreau, Frenette & Thibodeau, 2015). Par la vigilance de l'enseignant et l'absence d'interruptions, cette gestion influe sur le degré d'attention des étudiants. C'est cette surveillance de classe qui permet à l'enseignant de se préserver des perturbations et d'utiliser ainsi efficacement son temps pour l'apprentissage. Selon l'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993), cet aspect influe également sur la réussite des étudiants.

Par ailleurs, dans le but de prévenir les comportements détestables, l'enseignant identifie et renforce les comportements appréciés dans sa gestion de la classe. Pour ce faire, il communique des règles strictes et met en place des rituels définis lui permettant d'identifier les comportements désirés. Ainsi, d'après Praetorius et al., (2018) cette pratique de gestion de la classe nécessite la mise en place de règles limpides, d'un suivi de la discipline et d'une gouvernance efficace des perturbations.

Dans ses recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, Talbot (2012) associe la gestion pédagogique efficace à la capacité de l'enseignant à maintenir une ambiance de classe structurée, chaleureuse, agréable et positive. Pour l'auteur, le maître équitable ne monopolise pas la parole et fait en sorte d'animer son cours au moyen d'un enseignement dialogué. Il pose beaucoup de questions et favorise les feedbacks positifs qui caractérisent les interactions en classe. De plus, il élabore un système de règles permettant de responsabiliser et d'autonomiser ses étudiants. Effectivement, son but est de les amener à prendre des décisions seuls concernant leurs besoins personnels et méthodologiques (Talbot, 2012).

Par ce style pédagogique, l'enseignant fait preuve de fermeté et de justice et parvient ainsi à réduire et prévenir les comportements susceptibles de perturber son cours. Par son intonation et son débit de voix, il capte l'attention des étudiants et accorde une place importante à la compréhension des consignes tout au long de son cours (Clot, 2006 ; Talbot, 2012).

- **Le soutien aux élèves**

Cette caractéristique correspond à la qualité de la relation et des échanges d'étudiant à étudiant et d'enseignant à étudiant. Le respect, le soutien, l'attention portés sur les besoins des universitaires et la différenciation font partie de cette pratique (Praetorius et al., 2018). C'est par ces facteurs que le bien-être et l'apprentissage autodéterminé sont affectés (Deci & Ryan, 2000).

Certaines recherches en psychologie sociale, telles que celles de Duck (1990) expliquent l'importance du lien entre la relation et les interactions sociales. Lorsqu'elle est faite de manière naturelle et durant des moments de nécessité, l'interaction participerait au développement de la relation interpersonnelle. En effet, ce support social se traduit par l'expression émotionnelle attachée à un besoin d'attachement ou à un besoin informationnel (Deschryver, 2008). Ainsi, le soutien aux élèves correspond à l'intérêt de l'enseignant face aux besoins de chacun de ses étudiants (Praetorius et al., 2018).

Dans ses travaux sur l'enseignant efficace, Hattie (2003) aborde la relation entre le maître et l'élève comme le facteur ayant le plus d'effets positifs. Ces recherches démontrent que les enseignants qui distribuent la parole, qui galvanisent la classe, qui établissent des relations de confiance avec leurs étudiants, qui les dirigent et ont des attentes supérieures ont le plus d'influence positive sur la performance des étudiants.

- **L'interaction**

La gestion des interactions en classe est une des caractéristiques importantes des pratiques enseignantes. Effectivement, dans un contexte de transmission de savoirs, le maître et l'étudiant établissent un discours qui se construit progressivement à travers des échanges et des interactions. Ces échanges peuvent faciliter ou obstruer la transmission et la construction du savoir. Les situations d'enseignement choisies par l'enseignant tiennent d'ailleurs compte de ces échanges (Altet, 2017).

Dans son article, Geier (2021) nous parle de la relation professeur-étudiant. Elle est pour lui et Ryan et Wilson (2014) un facteur influant sur l'environnement de la classe et, par conséquent, sur l'apprentissage cognitif et affectif, la participation, l'engagement, la motivation et la performance des étudiants.

Frisby et Myers (2008) ont également constaté dans leur étude sur la perception de la relation entre l'enseignant et la participation ainsi que la performance des étudiants une corrélation significative entre les comportements relationnels de l'enseignant et la satisfaction des apprenants.

Cette satisfaction est un indicateur de réussite scolaire et une expression de leurs expériences d'apprentissage (Piccoli, Ahmad & Ives, 2001). Elle est également liée au taux d'abandon scolaire. Un nombre élevé d'abandons est très coûteux pour les universités (Geier, 2021). C'est pourquoi la relation qu'entretient l'enseignant avec ses étudiants joue un rôle essentiel dans leur satisfaction et leur réussite (Geier, 2021).

- **L'activation cognitive**

L'activation cognitive est d'après Praetorius et al., (2018) une condition pour la construction de connaissances par les étudiants ainsi qu'un indicateur de leur engagement dans la tâche. Par exemple, cette activation peut être liée à des tâches stimulantes proposées par l'enseignant poussant l'élève à la réflexion et à la compréhension (Cohen, 1993 et Mayer, 2004 cités par Praetorius et al., 2018).

Lorsque l'enseignant fait preuve d'activation cognitive, il défie ses étudiants et leur propose des activités attractives tout en tenant compte de leur niveau de compétence. Les tâches stimulantes telles que des problèmes ou encore des questions attrayantes permettent de mener les étudiants au conflit cognitif et à la métacognition (Praetorius et al., 2018). Elles favorisent également l'interaction et la participation des étudiants en classe, leur permettant de discuter des concepts et d'enrichir leur compréhension. En effet, d'après Caron (2020), les interactions sociales sont indispensables pour le développement cognitif de l'apprenant. En effet, elles vont lui permettre d'atteindre le conflit sociocognitif.

5) L'organisation et la structure

Cette pratique s'apparente, selon Talbot (2012), à la pratique organisationnelle de l'enseignant. Il identifie l'enseignant comme efficace lorsqu'il organise son cours de manière à utiliser le maximum de temps qui lui est imparti dans les activités directement liées à l'apprentissage. Lorsqu'il montre une certaine expertise dans sa gestion didactique en se concentrant sur le contenu à enseigner, les tâches et les activités, le temps d'apprentissage est précieux. Dès lors, les activités administratives

routinières ne doivent occuper qu'un minimum de temps (Talbot, 2012). Pour une meilleure gestion de son temps, l'enseignant planifie et élabore des projets tout en suivant son programme d'enseignement. Il agence ses stratégies d'action en fonction du rythme de ses étudiants et du contexte. En effet, il ne se limite pas à la pratique stricte d'une méthode ou d'une pédagogie. Il prend en considération les facteurs environnementaux ainsi que ceux liés à l'apprentissage des apprenants (Talbot, 2012).

Pour Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), cet enseignement structuré implique une organisation des activités, une transmission de feedback et du contenu du cours ainsi que la présentation d'activités incitant les étudiants au défi.

La clarté et la rigueur dans la présentation des tâches sont également des indicateurs d'une organisation efficace. L'enseignant utilise un langage adéquat et propose des activités cohérentes et structurées. L'enseignant s'assure que ses étudiants comprennent bien les objectifs de l'apprentissage visé. Il réagit de manière efficace à leurs interventions et élabore son cours de manière qu'il y ait une certaine continuité pédagogique. Il assure une certaine cohérence entre ses activités, ses tâches et objectifs sous forme d'un projet explicite. L'enseignement du programme dans sa totalité est primordial pour ces enseignants **(**Talbot, 2012).

2.3 L'impact des pratiques enseignantes sur les étudiants universitaires

Dans cette dernière partie, il s'agira de synthétiser les parties antérieures tout en confrontant les idées des auteurs relatives aux concepts abordés. Cette démarche nous permettra en fin de compte de mener à des hypothèses de recherche.

2.3.1 L'effet des pratiques enseignantes sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants

Rappelons que le cheminement de cette thématique s'est construit à la fois par notre vécu en tant qu'étudiant et nos différentes lectures. Celles-ci nous ont d'ailleurs permis d'identifier l'impact du Covid-19 sur le monde de l'enseignement universitaire. Tant les étudiants que les enseignants ont dû faire face à une transition brusque vers un modèle d'enseignement à distance (Karsenti, Poellhuber, Roy & Parent, 2021). Par ailleurs, les étudiants ont été d'autant plus affectés par les enjeux futurs tels que leur avenir scolaire ainsi que professionnel. Raison pour laquelle nous avons centré notre recherche sur leur perception.

Parallèlement, Karsenti et al., (2021) nous explique les difficultés de motivation et d'engagement auxquelles les étudiants ont dû faire face durant cette crise. Hantem (2020) rajoute à cela l'influence négative de ce contexte covid face à la performance des étudiants. Dès lors, nous avons porté notre attention sur les facteurs susceptibles de maintenir ou de favoriser ces trois indicateurs au regard des difficultés rencontrées par les étudiants de bac 1 pour lesquels le taux d'échec et d'abandon est élevé (Schmitz et al., 2010).

Parmi les facteurs participant à l'augmentation de ces indicateurs, Berger et Girardet (2016) nous renseignent quant à l'influence des pratiques enseignantes sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires. De plus, Annoot (2014) considère, dans son article, les pratiques enseignantes comme une mesure essentielle dans la réussite des étudiants. C'est pourquoi nous nous sommes penchés principalement sur les caractéristiques des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser ces trois indicateurs.

2.3.2 Les caractéristiques des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser la motivation, l'engagement et la performance des étudiants

Afin d'aborder les pratiques enseignantes observables dans l'enseignement supérieur, nous avons par manque de recherche à ce sujet, convoqués la littérature issue du contexte de l'enseignement obligatoire.

Pour ce faire, nous avons développé trois composantes des pratiques enseignantes illustrées par Praetorius et al., (2018), en l'occurrence la gestion de la classe, l'activation cognitive et le soutien aux élèves. Nous les avons ensuite enrichies avec d'autres caractéristiques telles que l'organisation et l'interaction.

L'objet de cette partie consiste à identifier dans quelle mesure les pratiques mobilisées sont susceptibles de favoriser la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires. Commençons par l'analyse des *Three Basic Dimensions* développées par Praetorius et al., (2018) ainsi que l'interaction et l'organisation.

Concernant la gestion de la classe, nous nous apercevons à travers l'analyse de Talbot (2012) qu'elle permettrait de responsabiliser et d'autonomiser les étudiants à travers la mise en place de règles. Par conséquent, ils deviennent autonomes en prenant des décisions seuls en fonction de leurs besoins méthodologiques et personnels (Talbot, 2012). Ces caractéristiques seraient donc susceptibles d'augmenter la motivation par les besoins psychologiques décrits par Ryan et Deci (2000). En effet, par une telle pratique, le besoin d'autonomie pourrait être stimulé et contribuer de ce fait à la motivation de l'apprenant.

Gaudreau, Frenette et Thibodeau (2015) rajoutent à cette pratique de classe, l'ajustement des interactions sociales. En effet, le maître équitable favorise « un enseignement dialogué et interagit par des questions et des feedbacks positifs (Talbot, 2012) ». Par cette interaction, les étudiants participent en échangeant avec le professeur et leurs camarades. Dès lors, nous pouvons identifier l'influence positive de cette pratique sur leur appartenance sociale ainsi que sur leur engagement comportemental. En effet, en ce qui concerne l'appartenance sociale, Galand (2020) justifie l'augmentation de cette appartenance à travers notamment l'identification à un groupe ainsi que l'interaction avec les pairs. L'interaction nous semble donc être un

indicateur essentiel dans cette appartenance sociale, augmentant de ce fait la motivation de l'étudiant.

Par ailleurs, pour ce qui est de l'engagement comportemental, la gestion des interactions en classe pourrait encourager les apprenants à adopter une attitude participative. Nous supposons dès lors que la gestion de l'enseignant à travers la participation des étudiants favoriserait l'engagement comportemental.

Notons toutefois que leur engagement cognitif pourrait également être stimulé par la vigilance de l'enseignant et par l'absence d'interruption permettant d'influer sur leur degré d'attention. De plus, cet engagement pourrait aussi être favorisé par l'intonation et le débit de voix employé par le professeur permettant de capter leur attention (Clot, 2006 ; Talbot, 2012).

Enfin, rappelons que selon l'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993), la gestion de classe serait une pratique qui influerait sur la réussite des étudiants. Une bonne gestion de classe permettrait donc d'augmenter la performance des étudiants universitaires.

À propos du soutien aux élèves, Praetorius et al., (2018) définit cette pratique en mettant en exergue la qualité de la relation et des échanges entre étudiants et entre étudiants à professeur. Celle-ci se traduit par diverses mises en application telles que le soutien, l'attention portée sur les besoins, le respect ou encore la différenciation. (Praetorius et al., 2018) Duck (1990) identifie de son côté l'importance du lien entre la relation et les interactions sociales. Celle-ci participe d'ailleurs au développement de la relation interpersonnelle.

Parallèlement Ryan et Deci (2002), spécifient que cette relation interpersonnelle participe à la construction du sentiment d'appartenance, augmentant de ce fait la motivation de l'individu. Cette caractéristique enseignante pourrait dès lors contribuer à la motivation des étudiants. Elle serait également susceptible d'influer sur l'engagement affectif par sa dimension sociale. Effectivement, Fredricks et al., (2004) évoquent l'importance du sentiment d'appartenance dans l'engagement affectif d'un étudiant. Notons également que la relation entre l'étudiant et le professeur serait un indicateur essentiel de la performance des étudiants (Hattie, 2003). Dès lors, cette pratique pourrait également augmenter la performance des étudiants universitaires.

Ryan et Wilson (2014) et Geier (2021), précisent quant à eux que cette relation influerait également sur leur engagement et leur motivation à travers l'environnement de la classe. Le soutien aux élèves nous semble donc être une pratique déterminante au travers de son influence considérable sur les trois indicateurs mobilisés.

Concernant l'interaction, cette caractéristique est primordiale étant donné les relations qu'elle procure dans la prise en compte des échanges à travers les situations d'enseignement (Altet, 2017). Effectivement, c'est dans un contexte de transmission de savoirs que la relation professeur-étudiant se construit par des échanges et des interactions (Altet, 2017). Cette relation professeur-étudiant est essentielle dans la réussite de l'apprenant ainsi que dans sa satisfaction au regard des différents indicateurs abordés (Geier, 2021). Dès lors, l'interaction serait également une des caractéristiques primordiales du fait de son impact sur l'engagement, la motivation et la performance des étudiants universitaires telle qu'explicitée antérieurement.

À propos de l'activation cognitive, elle est selon Praetorius et al., (2018) un indicateur d'engagement. Dans un même sens, Klem et Connel (2004) nous expliquent que l'élève s'engage davantage dans sa scolarité lorsqu'il se sent soutenu par l'enseignant. Dès lors, elle permettrait selon nos hypothèses un engagement d'une part cognitif et d'autre part comportemental. Effectivement, en ce qui concerne l'engagement cognitif, le professeur suscite l'intérêt des apprenants en les défiant et en leur proposant des activités leur permettant de les mener au conflit cognitif et à la métacognition (Praetorius et al., 2018). De telles pratiques seraient donc susceptibles de conduire l'étudiant à s'engager cognitivement dans son environnement scolaire. Pour ce qui est de l'engagement comportemental, cette activation cognitive favoriserait, grâce aux tâches proposées, la participation des universitaires et l'interaction en classe. De ce fait, selon nous, celle-ci permettrait un engagement comportemental à travers un comportement participatif et interactionnel de l'apprenant.

Enfin, pour ce qui est de l'organisation, cet enseignement structuré permettrait de soutenir en fonction du style de l'enseignant le besoin d'autonomie et le besoin de compétence tel qu'illustré dans la figure 4 (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). Cependant, au regard de notre recherche, nous nous penchons sur la pratique organisationnelle indépendamment du style de l'enseignant, qu'il soit contrôlant ou

pas. En ce sens, la structure élevée de l'enseignant permettrait, selon nous, d'augmenter au minimum le besoin de compétence des étudiants.

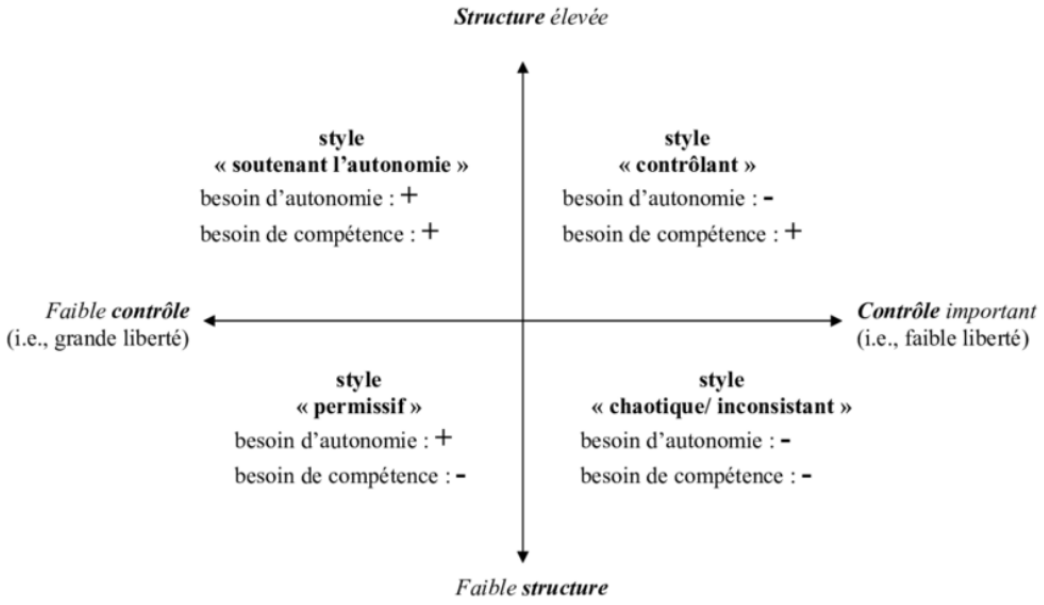


Figure 4 : climat motivationnel inspiré de Reeve, Deci et Ryan (2004) (cité par Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Pour conclure cette dernière partie du cadre théorique, nous avons retenu les idées essentielles que nous allons analyser dans la partie empirique. En effet, cette confrontation de concepts théoriques nous a servi à émettre des suppositions quant à l'impact des pratiques enseignantes sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires.

À la suite de nos lectures et nos réflexions, nous supposons que la pratique de gestion de classe en contexte covid permettrait de favoriser non seulement l'engagement des étudiants (qu'elle soit cognitive ou comportementale) mais aussi deux indicateurs de la motivation, à savoir le sentiment d'autonomie et le sentiment d'appartenance sociale. De plus, cette pratique serait susceptible de favoriser la réussite des étudiants universitaires.

En ce qui concerne le soutien aux élèves, nous pensons qu'il aurait des effets positifs sur le sentiment d'appartenance sociale ainsi que sur la performance des étudiants. Ajoutons à cela l'impact positif que celui-ci aurait, selon nous, sur l'engagement affectif des apprenants.

Dans un même sens et après notre analyse, nous présumons que l'interaction aurait également des effets positifs sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants.

Enfin, pour ce qui est de l'activation cognitive, cette pratique influerait positivement sur l'engagement cognitif et comportemental de l'individu, tandis que l'organisation serait susceptible de favoriser uniquement le sentiment de compétences des étudiants universitaires en contexte covid-19.

Gardons à l'esprit que ces suppositions restent des hypothèses encore non vérifiées. La partie empirique à suivre nous permettra dès lors de les analyser à travers une approche mixte. Nous préciserons également dans cette partie notre question de recherche à la suite de nos différentes lectures et réflexions. Nous tenterons, d'une part, de vérifier nos différentes suppositions et, d'autre part, d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement.

3. Partie empirique

3.1 Méthodologie

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, l'analyse des pratiques enseignantes à l'université et en temps d'enseignement à distance a très peu été investiguée par les chercheurs dans la littérature scientifique. De plus, ayant nous-mêmes été confrontés à un tel dispositif d'apprentissage, nous avons eu l'opportunité de vivre et d'apprécier les différentes pratiques de nos professeurs. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés aux pratiques enseignantes influant la motivation, l'engagement et la performance des étudiants à l'université en temps de covid-19.

Le présent chapitre constitue une partie essentielle de notre travail. Celle-ci permettra d'exposer la méthodologie de recherche employée. Dans cette optique, une présentation de l'objectif de recherche sera réalisée avant de préciser la question construite au fur et à mesure de nos lectures.

Nos cinq hypothèses de recherche sont également rédigées à la suite de diverses réflexions. Celles-ci seront examinées avec une **approche mixte.** Ce type de recherche constitue à la fois une analyse quantitative et qualitative. Par conséquent, ayant fait le choix d'explorer cette approche, ce présent chapitre sera composé de deux grandes parties ; à savoir, la partie quantitative et la partie qualitative.

Au terme de ces deux analyses, une discussion générale sera présentée. Dans celle-ci, l'objectif de recherche est retracé et les résultats obtenus discutés selon un regard réflexif. Cette discussion identifie les potentielles limites de notre travail et propose de nouvelles perspectives de recherche ainsi que des implications pratiques de nos découvertes. Nous précisons ici que notre travail s'appuie sur un **dispositif de recherche par observation**. Celui-ci est le plus employé en sciences humaines et permet, selon Vause, Dupriez et Dumay (2011), d'appréhender simultanément divers paramètres qui varient en milieu naturel. Par ailleurs, ce design de recherche permet également d'observer nos variables mobilisées sans intervention de notre part (Dupriez, 2019).

3.1.1 Objectif de recherche

L'objet de notre recherche s'intéresse particulièrement aux difficultés rencontrées par les étudiants de première année ainsi qu'au contexte covid qui n'a pas facilité leur adaptation dans le monde universitaire. En effet, les conséquences dénombrables, telles que le taux d'échec important en Belgique, ont sollicité notre attention.

Ce constat nous a renvoyés aux facteurs permettant de favoriser la motivation, l'engagement et la performance des étudiants. Nos différentes lectures nous ont d'ailleurs permis d'identifier une influence des pratiques enseignantes sur ces trois indicateurs de réussite. Un premier questionnement se pose quant à celles permettant de favoriser la motivation, l'engagement et la performance des étudiants de bac 1 universitaire lors du contexte covid-19.

Conjointement, dans le cadre de ce travail nous nous intéressons aux perceptions des étudiants universitaires au regard de la place centrale qu'ils occupent dans cette problématique. Par conséquent, la question de recherche a été orientée par rapport aux perceptions des étudiants face aux pratiques de leurs enseignants. Ce bref cheminement nous renvoie à la question de recherche suivante :

« Quelles caractéristiques des pratiques enseignantes favorisent une perception positive de l'engagement, de la motivation et de la performance des étudiants de première année universitaire en Belgique francophone lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19 ?»

3.1.2 Les hypothèses

Au regard de notre question de recherche et de la littérature scientifique consultée dans la partie théorique, nous émettons l'hypothèse générale que toutes les pratiques enseignantes investiguées favorisent une augmentation de la motivation, de l'engagement et de la performance des étudiants universitaires par la relation que ces trois perceptions entretiennent entres elles. En effet, comme évoqué lors de la confrontation des concepts, les indicateurs de réussite, à savoir la motivation, l'engagement et la performance, sont corrélés entre eux. La performance de l'étudiant est influencée par son niveau d'engagement (Pirot & De Ketele, 2000 ; Connell, 1990 ; Viau, 1994) qui est lui-même déterminé par sa dynamique motivationnelle, ou, comme le citent Ryan et Deci (2000), par les besoins psychologiques fondamentaux de la TAD. Par conséquent, dans la mesure où l'une des pratiques influe positivement sur l'un de ces trois indicateurs, les deux autres sont potentiellement affectés.

Toutefois, une telle hypothèse ne permet pas l'analyse profonde de l'impact des pratiques enseignantes sur les indicateurs cités. C'est pourquoi, dans le but d'identifier précisément quelle pratique favorise quel indicateur, les hypothèses ont été rédigées de sorte à mettre en évidence les éléments de réponse tirés de la confrontation des concepts. Par ailleurs, ayant fait le choix d'investiguer le concept de la motivation à travers la théorie de l'autodétermination (TAD) développée par Deci et Ryan (2000), la « motivation » a été analysée sous la forme de trois variables relatives aux besoins psychologiques fondamentaux. C'est-à-dire : le besoin d'autonomie, le besoin d'appartenance sociale et le besoin de compétence. Par conséquent, nos hypothèses sont rédigées comme suit :

Hypothèse 1 : Au travers des différentes pratiques enseignantes, la perception du sentiment d'autonomie des étudiants universitaires de première année en Belgique francophone sera essentiellement développée par la gestion de la classe de leurs enseignants lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19.

En effet, comme l'analyse Talbot (2012), la gestion de classe permettrait de responsabiliser les étudiants à travers la mise en place de règles. Dès lors, les étudiants augmenteraient leur autonomie à travers leurs prises de décisions en fonction de leurs besoins. (Talbot, 2012)

Hypothèse 2 : Au travers des différentes pratiques enseignantes, la perception du sentiment d'appartenance sociale des étudiants universitaires de première année en Belgique francophone sera essentiellement développée par la gestion de la classe, l'interaction et le soutien aux élèves de leurs enseignants lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19.

Effectivement, d'après Gaudreau, Frenette et Thibodeau (2015), une bonne gestion de classe considère l'ajustement des interactions. Par conséquent, l'étudiant est invité à interagir avec son entourage et augmenterait de cette manière son sentiment d'appartenance sociale.

En ce sens, l'interaction augmenterait également le sentiment d'appartenance sociale à travers l'échange qu'entretient l'étudiant dans son environnement.

De même pour le soutien aux élèves, celui-ci participe à la construction du sentiment d'appartenance sociale par les relations interpersonnelles (Praetorius et al., 2018 ; Ryan et Deci, 2002).

Hypothèse 3 : Au travers des différentes pratiques enseignantes, la perception du sentiment d'efficacité des étudiants universitaires de première année en Belgique francophone sera essentiellement développée par l'organisation de leurs enseignants lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19.

Selon Reeve, Deci et Ryan (2004, cité par Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006), une structure élevée de l'enseignant permettrait d'augmenter le sentiment d'efficacité des étudiants.

Hypothèse 4 : Au travers des différentes pratiques enseignantes, la perception de l'engagement des étudiants universitaires de première année en Belgique francophone sera essentiellement développée par la gestion de la classe, l'interaction, le soutien aux élèves et l'activation cognitive de leurs enseignants lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19.

Comme l'explique Gaudreau, Frenette et Thibodeau (2015), l'enseignant, dans sa gestion de classe, incite à l'interaction à travers son ajustement. Par conséquent, cette pratique serait susceptible d'augmenter l'engagement comportemental des étudiants.

De même pour l'interaction, celle-ci amènerait les étudiants à échanger dans leur milieu d'apprentissage (Altet, 2017). En ce qui concerne le soutien aux élèves, cette

pratique serait susceptible d'influer sur l'engagement affectif par sa dimension sociale (Fredricks et al., 2004).
Par ailleurs, l'activation cognitive serait, selon Praetorius et al., (2018) un indicateur d'engagement. En effet, l'étudiant s'engagerait davantage lorsqu'il est soutenu par l'enseignant (Klem et Connel, 2004).

Hypothèse 5 : Au travers des différentes pratiques enseignantes, la performance des étudiants universitaires de première année en Belgique francophone sera essentiellement développée par la gestion de la classe, l'interaction et le soutien aux élèves de leurs enseignants lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19. D'ailleurs, l'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993) nous informe que la gestion de classe influerait sur la réussite des étudiants.
De plus, la relation professeur-étudiant serait également essentielle pour sa réussite (Geier, 2021 ; Hattie, 2003). Nous retrouvons cette relation tant dans l'interaction qu'au niveau du soutien aux élèves. Dès lors, ces deux pratiques seraient susceptibles de favoriser la performance de l'étudiant.

Ainsi, à travers ces hypothèses de recherches, deux types de variables sont mobilisés ici ; celles qui concernent les pratiques enseignantes (elles constituent nos **variables indépendantes)** et celles qui s'accordent aux perceptions des étudiants universitaires (elles constituent nos **variables dépendantes**). Dans la suite de ce travail, ces cinq **hypothèses causalistes orientées** seront vérifiées à travers une méthode que l'on a présentée ci-dessous.

3.1.3 Choix de la méthode

Afin de vérifier ces hypothèses, celles-ci seront examinées à travers une approche mixte (analyse quantitative et qualitative). Nous avons fait le choix de mobiliser cette démarche dans le but d'approfondir notre recherche en explorant ces diverses approches. Bien qu'elles abordent des champs différents, elles pourraient néanmoins s'enrichir mutuellement en se complétant dans l'analyse (Dumez, 2011). En effet, comme le soulignent certains auteurs tels que Anadón (2019) et Aubin-Auger

et al., (2008) cette approche permet une compréhension plus complète et approfondie du phénomène étudié.

Pour ce faire, grâce à l'analyse quantitative des données récoltées par Jacquemart (2020) dans son étude sur l'évaluation des pratiques enseignantes à l'université, nous avons pu distinguer quelles pratiques enseignantes déterminent la motivation, l'engagement et la performance des étudiants de première année universitaire. De ce fait, comme l'évoque Dumez (2011), cette approche s'intéresse aux variables. Cette analyse a pour objectif, selon De Ketele et Maroy (2006), *« d'énoncer des lois généralisables sur base d'une recherche de régularité entre des phénomènes »*.

Ensuite, un approfondissement de la recherche sera effectué grâce à l'analyse qualitative. Celle-ci permettra une interprétation des données quantitatives par sa visée compréhensive. Pour cela, nous nous sommes intéressés aux acteurs que nous avons sollicités durant nos entretiens (Dumez, 2011). Dès lors, cette approche apportera du sens à notre objet d'étude (De Ketele & Maroy, 2006).

Par cette complémentarité des données récoltées, l'approche mixte nous semble donc être une approche pertinente face à notre thématique et nos objectifs de recherche. De ce fait, notre analyse débutera par l'approche quantitative pour la compléter ensuite par l'analyse qualitative.

3.2 Partie quantitative

3.2.1 Introduction

Les pages suivantes concernent la partie quantitative de notre recherche. Partant d'une base de données, cette partie comportera dans un premier temps, le cadre d'analyse. Ensuite, dans un second temps, l'analyse descriptive débutera par une description de l'échantillon (public cible, nombre, âge moyen, université) et du questionnaire transmis. Cette description sera suivie par la vérification des hypothèses sous-jacentes au test choisi avant la présentation des résultats obtenus des tests statistiques. Enfin, après la vérification des hypothèses, une discussion sera rédigée à l'aide des résultats obtenus et de la littérature scientifique.

3.2.2 Cadre d'analyse

Puisque notre recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes destinées à des étudiants de première année universitaire ayant vécu l'apprentissage à distance, il nous fallait exclusivement des étudiants de première ou deuxième année universitaire ayant vécu leur première année à l'université dans un contexte de crise sanitaire lié au covid-19.

De plus, notons que notre étude se restreint d'un point de vue géographique aux universités francophones de Belgique, il ne fallait donc que des étudiants inscrits uniquement dans ces universités-là.

Dans sa recherche sur les pratiques enseignantes, Jacquemart (2020) a pris soin de rédiger un questionnaire présentant une quarantaine de questions à mesure quantitative qu'elle a distribué à des hommes et des femmes inscrits dans les six universités de Belgique francophone, à savoir : l'université de Louvain (UCL), l'Université libre de Bruxelles (ULB), l'université de Liège (ULiège), l'université de Mons (UMons), l'université de Namur (UNamur) et l'université de Saint-Louis (USL-B).

L'échantillon ciblé correspond parfaitement aux critères de notre recherche, c'est pourquoi nous avons mobilisé les données recueillies par Jacquemart (2020) pour notre partie empirique.

Après avoir ciblé l'échantillon, il fallait s'intéresser au test statistique que nous allions employer pour identifier les pratiques enseignantes déterminantes. Étant donné que nous nous intéressons à la relation de sens entre deux variables quantitatives, le test appliqué dans cette recherche concerne **la droite de régression linéaire.** Durant celui-ci, une corrélation dite de Pearson sera, dans un premier temps effectuée, dans le but de vérifier s'il existe une relation de causalité entre les variables quantitatives indépendantes et dépendantes.

De cette manière, les hypothèses sous-jacentes appliquées aux tests seront vérifiées. C'est-à-dire l'indépendance des erreurs, la normalité des données et l'homoscédasticité (l'homogénéité et la normalité de la variance des erreurs, Cfr. Annexe 1). Avant de terminer par l'analyse inférentielle proprement dite, cette dernière démarche permettra la vérification des hypothèses et la significativité de la corrélation.

3.2.3 Description de l'échantillon

Cette présente recherche se base sur un échantillon de 932 étudiants de première année universitaire (N=932) dont 333 sont de sexe masculin et 598 de sexe féminin *(Tableau 1)*. Les étudiants interrogés ont entre 16 et 47 ans avec une moyenne d'âge générale de 18 ans (M= 18) et un écart-type de 2.1 *(Tableau 4).*

La grande majorité d'entre eux (soit 91,8 %) a suivi l'enseignement général en secondaire, 40 (soit 4,3 %) ont suivi l'option technique de transition, 39 (soit 4,2 %) ont suivi l'option technique de qualification et seulement 2 (soit 0,2 %) ont suivi l'enseignement professionnel.

Puisque nous nous intéressons principalement aux perceptions des étudiants de première année universitaire qui vivent selon Oberti (1995) un grand flou pédagogique dans l'incompréhension de la logique et de l'organisation de l'université (Felouzis, 2001), le questionnaire ne concerne que des étudiants de première année ayant étudié dans l'une des six universités de Bruxelles. Ainsi, parmi les 932 étudiants interrogés, nous identifions 45,7 % provenant de L'UCLouvain, 10,1 % de l'ULB, 19,7 % de l'ULiège, 2,7 % de l'UMons, 10,1 % de l'UNamur et 11,7 % de l'USL-B *(Tableau 3).*

Dans le but d'identifier quelles pratiques enseignantes seraient susceptibles d'augmenter le niveau de performance des étudiants de première année universitaire,

nous avons trouvé pertinent d'illustrer le niveau qu'ils avaient atteint en fin de secondaire. Nous identifions parmi les 932 étudiants interrogés 184 ayant obtenu une moyenne de 16/20 en fin de secondaire *(Tableau 5*) (Cfr. Annexe 2).

3.2.4 Instrument de mesure

La récolte des données a été organisée sur base d'un **questionnaire** composé d'une quarantaine de questions sous forme de questions ouvertes, de questions à choix multiple, et d'échelle de Likert allant de : - « Pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », - de « Jamais » à « toujours », - de « …0 h » à « …plus de 3 h 00 » - et de « Je suis tout à fait sûr de réussir ce cours » à « Je suis tout à fait sûr de ne pas réussir ce cours ».

Les questions posées peuvent être divisées en deux grandes catégories ; la première s'adresse aux étudiants et s'intéresse à leur profil (âge, sexe, performances en fin de secondaire, université, etc.) et aux variables plus psychosociales (le sentiment d'autonomie, le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment d'appartenance, l'engagement, etc.). La deuxième, quant à elle, est destinée aux enseignants et s'intéresse plus particulièrement à la perception de leurs pratiques (gestion de classe, posture, éloquence, etc.).

Ainsi, de manière à s'assurer que l'échantillon correspond bien au public cible, les premières questions permettaient la vérification du sexe et de l'âge des participants ainsi que de leur parcours scolaire (options choisies en secondaire, niveau atteint, université où ils sont inscrits, etc.).

Ensuite, concernant le regard que les étudiants portent sur les pratiques enseignantes, les questions qui suivent traitent de diverses pratiques observables telles que « la gestion de la classe », « l'activation cognitive », « le soutien aux élèves », « l'interaction », « la structure » ou encore « l'éloquence ».

Enfin, pour ce qui est de leurs perceptions psychosociales, plusieurs items étaient en lien avec leur attitude en classe, d'autres concernaient la relation qu'ils entretenaient avec leurs enseignants, leurs camarades et les tâches à réaliser, et d'autres questions traitaient quant à elles, de la posture de l'enseignant en classe et de l'organisation des cours. Toutes ces variables ont été traitées par une approche quantitative.

Tableau 1 : Variables de l'étude

	Coefficient de Cronbach	Exemples d'item
Variables psycho-sociales (variables dépendantes)		
Sentiment d'autonomie	α = 0.780 (6 items)	« Pendant la semaine, en dehors des activités organisées (cours, TP), je travaille en moyenne pour ce cours… »
Sentiment d'appartenance sociale	α = 0.808 (6 items)	« J'entretiens des liens amicaux ou cordiaux avec plusieurs personnes à l'université (exemple : étudiants, enseignants) »
Sentiment d'efficacité personnelle	α = 0.900 (13 items)	« Je pense que je serai capable de trouver un bon équilibre entre ce cours et la vie étudiante »
Engagement	α = 0.825 (3 items)	« Même si je ne réussissais pas cette année, je recommencerais les mêmes études »
Performance	/	/
Variables indépendantes (pratiques enseignantes)		
Gestion de la classe	α = 0.741 (4 items)	« Je suis attentif à ce que les étudiants suivent le cours et ne chahutent pas. J'ai un discours en rapport notamment avec le maintien de l'ordre et de la discipline »
Soutien aux élèves	α = 0.602 (3 items)	« Je traite les étudiants de façon amicale et respectueuse. Je m'intéresse aux points de vue et aux opinions des étudiants »
Activation cognitive	α = 0.818 (8 items)	« Le professeur précise clairement dès le début ce qu'il attend des étudiants »
Interaction : « Student's interaction »	α = 0.871 (8 items)	« Pendant le cours, il est fréquent qu'un étudiant intervienne pendant le cours pour donner son avis, faire une remarque ou une réflexion »
Structure : « Structure provision »	α = 0.789 (6 items)	« J 'écris, j'affiche ou je décris verbalement la structure du cours et/ou indique clairement la transition d'un sujet à l'autre »

3.2.5 Présentation des résultats descriptifs

Il s'agit dans cette partie, de présenter dans un premier temps, les données de la statistique descriptive avant d'identifier l'intensité et le sens de la corrélation entre les variables dépendantes et indépendantes. Puisque notre étude concerne des variables quantitatives, le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson semble être le plus adéquat (De Clercq, 2019).

Tableau 2 : statistique descriptive

Variables pour n (valide) = 778	***Min-max***	***Moyenne/ Mode***	***Écart-type***	***Variance***
Variables de contexte				
Sexe	1-2	Femme	/	/
Âge	16-47	18.87	2.10	4.42
Option suivie en secondaire	1-4	Général	/	/
Université	1-6	UCL	/	/
Moyenne obtenue en secondaire	10-19	14.77	1.75	3.06
Variables psychosociales				
Sentiment d'autonomie	1 - 6	2.30	0.67	0.457
Sentiment d'appartenance sociale	1 - 6	3.08	1.05	1.10
Sentiment d'efficacité personnelle	1 - 6	3.77	0.77	0.599
Engagement	1 - 6	4.77	1.11	1.130
Performance	0 - 20	10.95	5.06	25.62
Pratiques enseignantes				
Gestion de la classe	1 - 6	4.14	0.69	0.484
Soutien aux élèves	1 - 6	3.89	0.56	0.315
Activation cognitive	1 - 6	2.16	0.70	0.494
Interaction	1 - 6	3.85	0.74	0.554
Structure	1 - 6	4.33	0.63	0.402

Les participants ayant répondu au questionnaire ont en moyenne 18 ans et proviennent de l'Université Catholique de Louvain. Une majorité de femmes ont répondu au questionnaire ainsi qu'une moyenne d'étudiants ayant suivi l'option « général » en secondaire.

En ce qui concerne les valeurs obtenues, les étudiants semblent en moyenne avoir un sentiment élevé de leur appartenance sociale, de leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'une bonne intention à s'engager. Néanmoins, leur sentiment d'autonomie semble plutôt faible.

Ensuite, concernant les enseignants, mis à part l'activation cognitive qui représente une moyenne plutôt « faible », les autres pratiques enseignantes semblent indiquer un niveau moyen assez « élevé ». Dès lors, il semblerait que les professeurs ayant répondu au questionnaire estiment avoir une bonne gestion de classe, un bon soutien aux élèves, une bonne structure et un bon échange avec les étudiants en cours (interaction).

À la suite de cette statistique descriptive, cinq tableaux (représentant chacun l'une des cinq variables indépendantes) ont été réalisés dans le but d'illustrer par des graphiques de dispersion la relation linéaire entre la variable indépendante mobilisée et chaque variable dépendante (Cfr. Annexe 3). Les résultats de mesure permettant de déterminer la taille de l'effet sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3 : Corrélations de Pearson entre les différentes variables 30 MIN

	Gestion de la classe	***Soutien aux élèves***	***Activation cognitive***	***Interaction***	***Structure***
					n = 778
Autonomie	-0.25***	0.75**	0.63**	0.47**	0.36**
Efficacité personnelle	-0.07*	0.04	0.02	-0.03	0.06
Appartenance sociale	-0.07*	-0.04	-0.02	-0.01	-0.11**
Performance	-0.23**	-0.04	-0.01	-0.15**	0.11**
Engagement	0.01	-0.11**	-0.02	-0.03	-0.01

Pour interpréter le coefficient de corrélation, nous nous référons au tableau de référence indiquant une relation « faible » lorsque r =.10, une relation « modérée » lorsque r =.30 et une relation « forte » lorsque r est = ou est supérieur à 50. (De Clercq, 2019).

Ainsi, d'un point de vue des variables indépendantes, celles qui ont le plus d'effets sur les variables psycho-sociales concernent la gestion de la classe et la structure. Ces deux pratiques ont donc un effet plus général sur les variables dépendantes.

Ensuite, si nous tenons compte des variables dépendantes, le sentiment d'autonomie et la performance semblent, d'un point de vue général, être les plus touchés par les multiples pratiques. Notons d'ailleurs que toutes les pratiques mobilisées agissent significativement sur le sentiment d'autonomie de l'étudiant. De plus, mise à part la gestion de classe qui a un effet significativement faible sur le sentiment d'autonomie ($r = -0.25$; $p<.001$), il est intéressant de constater que le soutien aux élèves ($r = 0.75$; $p<.001$), l'activation cognitive ($r = 0.63$; $p <.001$), l'interaction ($r =0.47$; $p <.001$) et la structure ($r = 0.36$; $p <.001$) entretiennent une relation au minimum modérée avec la variable. Dès lors, le sentiment d'autonomie des étudiants semble augmenter lorsqu'il y a un bon soutien aux élèves, une bonne activation cognitive, une bonne interaction et une bonne structure.

3.2.6 Analyse inférentielle

Le calcul de l'alpha de Cronbach et les hypothèses sous-jacentes appliquées au test ayant été vérifiés (Cfr. Annexe 4 & 5), nous allons procéder à la présentation des résultats obtenus à la suite des différents tests statistiques. Comme explicité dans la méthodologie, notre but ici est d'identifier quelles sont les pratiques enseignantes utilisées lors de l'enseignement à distance qui affecteraient le niveau de motivation, d'engagement et de performance des étudiants de première année universitaire.

Ainsi, au regard de toutes les variables explicatives mobilisées, la régression multiple semble être le cadre analytique le plus adapté pour cette recherche. En effet, comme le souligne Bressoux (2010), dans le cas d'une étude sociale, il est rare qu'un seul facteur puisse déterminer un phénomène. De ce fait, la régression multiple permet d'introduire plusieurs variables explicatives et d'obtenir une explication globale de l'ensemble des variables mobilisées, tout en séparant leurs effets.

Par conséquent, afin de vérifier nos différentes hypothèses, chaque variable dépendante (sentiment d'autonomie, sentiment d'appartenance, sentiment d'efficacité, engagement et performance) sera isolée individuellement dans le but d'établir une régression multiple avec les cinq pratiques enseignantes mobilisées (gestion de la classe, soutien aux élèves, activation cognitive, interaction et structure). Cette régression permettra, d'une part, de mettre en relation « une variable-réponse » avec diverses « variables explicatives » et d'autre part, elle servira à identifier conjointement le résultat des variables indépendantes sur la variable dépendante mobilisée, tout en distinguant leurs effets. Dès lors, nous pourrons considérer l'effet de chaque pratique enseignante sans tenir compte de ses rapports avec d'autres variables (Bressoux, 2010).

Concrètement, pour évaluer l'impact des variables indépendantes sur les variables dépendantes, chaque variable psycho-sociale sera, dans un premier temps, isolée afin de mesurer l'effet des pratiques enseignantes sur celle-ci. Le stade « régression simple » des tableaux (4,5,6,7 et 8) mesure individuellement l'effet de chaque variable indépendante (les pratiques enseignantes) sur la variable dépendante isolée (variables psycho-sociales). Les quatre stades suivants introduisent de façon successive les pratiques enseignantes ayant le moins d'effets (par rapport aux autres) sur la variable isolée, compte tenu de leur niveau de corrélation.

Tableau 4 : Résultats des analyses multiples pour l'autonomie

		Variable dépendante = Sentiment d'autonomie			
		Variables indépendantes	**R^2**	**Beta (β)**	**Sig.(p)**
Régression simple		**Gestion de la classe**	0.065	-0.254	0.001
		Structure	0.132	0.363	0.001
		Interaction	0.224	0.474	0.001
		Activation cognitive	0.401	0.633	0.001
		Soutien aux élèves	0.556	0.746	0.001
Régression multiple	Stade 1	**Gestion de la classe**		-0.319	0.001
		Structure	0.231	0.413	0.001
	Stade 2	**Gestion de la classe**		-0.455	0.001
		Structure	0.482	0.313	0.001
		Interaction		0.533	0.001
	Stade 3	**Gestion de la classe**		-0.381	0.001
		Structure	0.692	0.346	0.001
		Interaction		0.324	0.001
		Activation cognitive		0.499	0.001
	Stade 4	**Gestion de la classe**		-0.334	0.001
		Structure		0.222	0.001
		Interaction	0.778	0.260	0.001
		Activation cognitive		0.315	0.001
		Soutien aux élèves		0.389	0.001

Lorsque les variables indépendantes sont prises individuellement, elles semblent toutes déterminer, significativement et de façon positive, le sentiment d'autonomie des étudiants ($p < .001$), sauf pour la gestion de la classe ($\beta = -0.254$; $p < .001$), qui impacte faiblement et de façon négative le sentiment d'autonomie. Pour l'activation cognitive ($\beta = 0.633$; $p < .001$), et le soutien aux élèves ($\beta = 0.746$; $p < .001$), l'intensité de la relation est forte. Pour la structure ($\beta = 0.413$; $p < .001$) et l'interaction ($\beta = 0.474$; $p < .001$), elle est modérée.

Une régression multiple a ensuite été réalisée en introduisant, dans le stade 1, la variable « structure » à la « gestion de la classe ». Ici, les variables expliquent 23,1 % de la variation sur le sentiment d'autonomie. À ce stade, la gestion de la classe ($\beta = -0.319$; $p < .001$) gagne en intensité et détermine toujours de façon négative le sentiment d'autonomie. La structure ($\beta = 0.413$; $p < .001$) gagne également en intensité et garde son impact positif sur le sentiment d'autonomie des étudiants.

Ensuite, la variable « interaction » a été ajoutée aux deux premières dans le stade 2. Ensemble, ces variables expliquent 48,2 % de la variation du sentiment d'autonomie de l'étudiant. Les deux premières variables ont un impact modéré sur le

sentiment d'autonomie des étudiants et l'interaction a un impact fort ; la gestion de la classe (β = -0.455 ; p <.001) détermine toujours là de façon négative le sentiment d'autonomie tandis que la structure (β = 0.313 ; p <.001) et l'interaction (β = 0.533 ; p <.001) influent de façon significative et positive sur le sentiment d'autonomie.

Au stade 3, la variable « Activation cognitive » a été ajoutée aux trois premières. Ce stade explique 69,2 % du sentiment d'autonomie de l'étudiant. Ici aussi, toutes les variables déterminent de façon significative et modérée le sentiment d'autonomie ; la gestion de la classe (β = -0.381 ; p <.001) a un impact négatif tandis que la structure (β = 0.222 ; p <.001), l'interaction (β = 0.260 ; p <.001) et l'activation cognitive (β = 0.499 ; p <.001) ont une influence positive.

Enfin, prises ensemble et compte tenu de leurs relations avec les autres variables, toutes les variables ont un impact significatif sur le sentiment d'autonomie. L'impact est faible et positif pour la structure (β = 0.222 ; p <.001) et l'interaction (β = 0.260 ; p <.001). Il est modéré et positif pour l'activation cognitive (β = 0.315 ; p <.001) et le soutien aux élèves (β = 0.389 ; p <.001), mais est modéré et négatif pour la gestion de la classe (β = -0.334 ; p <.001). Ensemble, ces variables déterminent 77,8 % de la variation du sentiment d'autonomie de l'étudiant. Cette valeur se distingue particulièrement des autres par son pouvoir explicatif élevé. Toutefois, ceci peut aussi s'expliquer par la différence de mesure entre les variables. En effet, le sentiment d'autonomie semble être la variable qui se rapproche le plus de la réalité dans la mesure où les items qui lui sont associés interrogent sur ce qui se passe précisément au cours. Contrairement à la performance qui est mesurée en fin d'année et à l'engagement qui s'intéresse à l'intention de persévérer dans ses études plutôt qu' à l'engagement proprement dit. D'ailleurs, cette nuance de mesure entre les concepts constitue l'une des limites de notre recherche qui pourrait influer sur les résultats obtenus.

Par conséquent, nous pouvons conclure que :

→ Lorsque le professeur est structuré et qu'il favorise l'interaction, le sentiment d'autonomie des étudiants ne sera que faiblement augmenté.

→ Plus le professeur pratique l'activation cognitive et soutient ses élèves, plus leur sentiment d'autonomie sera augmenté.

→ En revanche, plus le professeur pratique la gestion de la classe, plus le sentiment d'autonomie des étudiants diminue.

Durant l'analyse qualitative, nous tenterons d'analyser certains résultats inattendus comme la diminution du sentiment d'autonomie de l'étudiant par la bonne gestion de classe du professeur.

Tableau 5 : Résultats des analyses multiples pour le sentiment d'efficacité personnelle

		Variable dépendante = Sentiment d'efficacité personnelle			
		Variables indépendantes	**R^2**	**Beta (β)**	**Sig.(p)**
Régression simple		**Activation cognitive**	0.000	0.016	0.648
		Interaction	0.001	-0.026	0.462
		Structure	0.004	0.063	0.074
		Soutien aux élèves	0.002	0.044	0.209
		Gestion de la classe	0.006	-0.075	0.033
Régression multiple	Stade 1	**Activation cognitive**		0.030	0.428
		Interaction	0.001	-0.037	0.327
	Stade 2	**Activation cognitive**		0.034	0.372
		Interaction	0.006	-0.053	0.172
		Structure		0.072	0.044
	Stade 43	**Activation cognitive**		0.016	0.710
		Interaction	0.007	-0.058	0.138
		Structure		0.060	0.119
		Soutien aux élèves		0.036	0.438
	Stade 4	**Activation cognitive**		0.011	0.803
		Interaction		-0.030	0.476
		Structure	0.012	0.073	0.062
		Soutien aux élèves		0.018	0.700
		Gestion de la classe		-0.076	0.046

Lorsque les variables indépendantes sont prises individuellement, seule la gestion de la classe (β = -0.075 ; p =.033) semble affecter, significativement et de façon négative et faible, le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant.

La variable structure (β = 0.072 ; p =.044) qui affecte faiblement et de façon positive le sentiment d'efficacité personnelle, gagne en significativité lorsqu'elle est introduite au stade 2 avec la variable « structure » et « l'activation cognitive ». Ensemble, ces variables expliquent 0,6 % de la variation du SEP.

Toutefois, la structure (β = 0.060 ; p =.119) perd de sa significativité lorsqu'au stade 3, la variable « soutien aux élèves » est ajoutée. À ce stade, aucune variable ne détermine de façon significative le SEP.

Au dernier stade, lorsque toutes les variables sont prises ensemble, elles expliquent 1,2 % de la variation du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant. Ici encore, seule la variable gestion de la classe (β = -0.076 ; p =.046) est un faible déterminant négatif et significatif du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants.

→ Ainsi, nous pouvons conclure que lorsque le professeur pratique la gestion de la classe, le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants ne sera que faiblement diminué. Nous tenterons de comprendre ce résultat lors de l'analyse qualitative.

Tableau 6 : Résultats des analyses multiples pour le sentiment d'appartenance sociale

		Variable dépendante = Sentiment d'appartenance sociale			
		Variables indépendantes	**R^2**	**Beta (β)**	**Sig.(p)**
Régression simple		**Interaction**	0.000	-0.005	0.890
		Activation cognitive	0.000	-0.021	0.551
		Gestion de la classe	0.005	-0.070	0.046
		Structure	0.011	-0.106	0.003
		Soutien aux élèves	0.002	-0.040	0.254
Régression multiple	Stade 1	**Interaction**		0.004	0.924
		Activation cognitive	0.000	-0.022	0.556
	Stade 2	**Interaction**		0.033	0.418
		Activation cognitive	0.006	-0.039	0.320
		Gestion de la classe		-0.082	0.029
	Stade 3	**Interaction**		0.051	0.213
		Activation cognitive	0.017	-0.041	0.286
		Gestion de la classe		-0.071	0.057
		Structure		-0.104	0.004
	Stade 4	**Interaction**		0.053	0.208
		Activation cognitive		-0.037	0.407
		Gestion de la classe	0.017	-0.073	0.056
		Structure		-0.100	0.011
		Soutien aux élèves		-0.010	0.832

Lorsque les variables indépendantes sont prises individuellement, seulement deux sont significatives. Il s'agit de la gestion de la classe (β=0.070 ; p=.046) et la structure (β=-0.106 ; p=.003) qui diminuent faiblement le sentiment d'appartenance sociale.

L'effet de significativité pour l'interaction et l'activation cognitive ne change pas lorsque ces variables sont réunies au stade 1. Effectivement, aucune d'entre elles n'a un impact significatif sur le sentiment d'appartenance sociale.

Au stade 2, lorsque la variable gestion de la classe (β = -0.082 ; p =.029) est introduite à l'interaction (β = -0.033 ; p =.418) et l'activation cognitive (β = -0.039 ; p =.320), seule la variable gestion de la classe semble déterminer faiblement et de façon significative et négative le sentiment d'appartenance sociale. À ce stade, la gestion de la classe permet de déterminer 0,6 % de la variation du sentiment d'appartenance sociale.

Toutefois, la gestion de la classe perd de sa significativité lorsqu'au stade 3, la variable structure (β = -0.104 ; p =.004) est ajoutée aux trois premières. Ici, c'est la structure qui diminue faiblement et de façon significative le sentiment d'appartenance sociale. Elle explique, ici, 1,7 % de la variation du sentiment d'appartenance sociale.

Lorsque les variables sont prises ensemble, le résultat est significatif seulement pour la structure (β = -0.100 ; p =.011). Celle-ci ne diminue que faiblement le sentiment d'appartenance sociale des étudiants universitaires. Cette variable détermine, à ce stade, 1,7 % de la variation du sentiment d'appartenance sociale. → Ainsi, nous pouvons conclure que lorsque le professeur est structuré, le sentiment d'appartenance sociale des étudiants ne diminue que faiblement. Comme pour le sentiment d'autonomie et la performance, nous sommes face ici à un résultat contre-intuitif que nous tenterons d'interpréter dans l'analyse qualitative.

Tableau 7 : Résultats des analyses multiples pour l'engagement

Variable dépendante = l'engagement					
		Variables indépendantes	**R^2**	**Beta (β)**	**Sig.(p)**
Régression simple		**Activation cognitive**	0.001	-0.025	0.475
		Interaction	0.001	-0.034	0.341
		Soutien aux élèves	0.012	-0.112	0.002
		Gestion de la classe	0.000	0.003	0.932
		Structure	0.000	-0.001	980
Régression multiple	Stade 1	**Activation cognitive**	0.001	-0.015	0.704
		Interaction		-0.028	0.463
	Stade 2	**Activation cognitive**		0.051	0.234
		Interaction	0.014	0.003	0.937
		Soutien aux élèves		-0.141	0.001
	Stade 3	**Activation cognitive**		0.051	0.243
		Interaction	0.014	0.005	0.901
		Soutien aux élèves		-0.142	0.001
		Gestion de la classe		-0.006	0.883
	Stade 4	**Activation cognitive**		0.066	0.138
		Interaction		0.002	0.953
		Soutien aux élèves	0.017	-0.173	0.001
		Gestion de la classe		-0.016	0.685
		Structure		0.062	0.115

Lorsque les variables indépendantes sont prises individuellement, seul le soutien aux élèves (β = -0.112 ; p =.002) diminue faiblement l'engagement des étudiants.

L'effet de significativité ne change pas pour l'activation cognitive et l'interaction lorsqu'elles sont réunies au stade 1. Effectivement, aucune de ces variables n'affecte significativement l'engagement.

Au stade 2, l'effet de significativité ne change pas non plus lorsque ces deux premières variables sont regroupées au soutien aux élèves. Effectivement, à ce stade, seul le soutien aux élèves (β = -0.141 ; p <.001) diminue faiblement et de façon significative l'engagement des étudiants. Ici, le soutien aux élèves explique 1,4 % de la variance de l'engagement.

Au stade 3, aucun changement particulier n'est identifié face aux résultats lorsque la variable gestion de la classe est ajoutée aux trois premiers. En effet, ici encore, c'est le soutien aux élèves (β = -0.142 ; p <.001) qui diminue faiblement et de

façon significative l'engagement des étudiants. À ce stade, le soutien aux élèves explique 1,4 % de la variance de l'engagement.

Au stade 4, là aussi, lorsque toutes les variables sont prises ensemble, le seul résultat significatif concerne le soutien aux élèves ($\beta = -0.173$; $p < .001$) qui diminue faiblement l'engagement des étudiants. À ce stade, la variable détermine 1,7 % de la variance de l'engagement. → Ainsi, nous pouvons conclure que le soutien aux élèves ne diminue que faiblement l'engagement des étudiants universitaires. Ici aussi, nous identifions un résultat inattendu que nous essayerons d'examiner durant notre analyse qualitative.

Tableau 8 : Résultats des analyses multiples pour la performance

Variable dépendante = la performance					
		Variables indépendantes	**R^2**	**Beta (β)**	**Sig.(p)**
Régression simple		**Activation cognitive**	0.000	-0.001	0.968
		Soutien aux élèves	0.002	-0.040	0.257
		Structure	0.013	0.114	0.001
		Interaction	0.024	-0.155	0.001
		Gestion de la classe	0.053	-0.231	0.001
Régression multiple	Stade 1	**Activation**	0.002	0.022	0.584
		Soutien aux élèves		-0.050	0.208
	Stade 2	**Activation cognitive**		0.050	0.213
		Soutien aux élèves	0.020	-0.101	0.016
		Structure		0.143	0.001
	Stade 3	**Activation cognitive**		0.091	0.024
		Soutien aux élèves		-0.077	0.062
		Structure	0.055	0.182	0.001
		Interaction		-0.199	0.001
	Stade 4	**Activation cognitive**		0.060	0.131
		Soutien aux élèves		-0.104	0.010
		Structure	0.111	0.237	0.001
		Interaction		-0.135	0.001
		Gestion de la classe		-0.254	0.001

Lorsque les variables indépendantes sont prises individuellement, nous observons trois déterminants significatifs dont un est positif et faible et les deux autres négatifs et faibles. En effet, l'interaction (β = -0.155 ; p <.001) et la gestion de la classe (β = -0.231 ; p <.001) diminuent faiblement la performance tandis que la structure (β = 0.114 ; p <.001) augmente faiblement la performance.

L'effet de significativité ne change pas pour l'activation cognitive et le soutien aux élèves lorsqu'ils sont regroupés au stade 1. Effectivement, aucune de ces variables n'a un impact significatif sur l'engagement.

En revanche, au stade 2, lorsque la variable structure est ajoutée à l'activation cognitive et au soutien aux élèves, le soutien aux élèves gagne en significativité. Par conséquent, à ce stade, le soutien aux élèves (β = -0.101 ; p =.016) diminue faiblement et de façon significative la performance. La structure (β = 0.143 ; p <.001) est, quant à elle, un faible déterminant positif et significatif de l'engagement. Ces variables présentent à ce stade 2 % de variation de la performance.

Au stade 3, lorsque la variable interaction intègre cette collection de variables, l'activation cognitive gagne en significativité et le soutien aux élèves perd la sienne. Ainsi, à ce stade, l'activation cognitive ($\beta = 0.091$; $p = .024$) et la structure ($\beta = 0.182$; $p < .001$) augmentent faiblement et de façon significative la performance, alors que l'interaction ($\beta = -0.199$; $p < .001$) la diminue faiblement et de façon significative. À ce stade, ces variables permettent d'affecter 5,5 % de la performance.

Au stade 4, lorsque toutes les variables sont prises ensemble, l'activation cognitive perd la significativité qu'elle avait gagnée au stade 4. Par ailleurs, nous remarquons que le soutien aux élèves ($\beta = -0.104$; $p = .010$), l'interaction ($\beta = -0.135$; $p < .001$) et la gestion de la classe ($\beta = -0.254$; $p < .001$) diminuent faiblement et de façon significative la performance des étudiants. La structure ($\beta = 0.237$; $p < .001$) augmente, quant à elle, faiblement et de façon significative la performance. Ces trois variables expliquent 11,1 % de la variance de la performance. Ainsi, nous pouvons conclure que lorsque le professeur soutient ses élèves, favorise l'interaction et pratique la gestion de la classe, la performance des étudiants universitaires diminue faiblement. A contrario, lorsque le professeur structure son cours, la performance des étudiants augmente faiblement. Ces données révèlent plusieurs résultats imprévus tels que la diminution de la performance par un soutien aux élèves élevé, une bonne gestion de classe et une bonne interaction. Ici aussi, nous utiliserons la recherche qualitative pour tenter de comprendre ce phénomène.

3.2.7 Présentation des résultats

Il s'agissait dans cette partie de mettre à l'épreuve nos hypothèses au travers de cinq tests inférentiels. Ces hypothèses faisaient ressortir les pratiques enseignantes ayant le plus d'impact sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants de première année universitaire. Toutefois, à la suite des différents tests statistiques, nous avons remarqué que nos résultats étaient en totale divergence avec ces hypothèses. Afin de comparer ces résultats aux différentes hypothèses, nous tiendrons compte du stade 4 qui présente une valeur déterminante plus importante que les autres stades. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la perception du sentiment d'autonomie est principalement augmentée par la gestion de la classe est totalement contradictoire par rapport aux résultats obtenus. En effet, selon les résultats, la gestion de la classe (β = -0.334 ; p < .001) n'augmente pas significativement le sentiment d'autonomie de l'étudiant, mais le diminue. En revanche, d'autres variables telles que l'activation cognitive (β = 0.315 ; p <.001) et le soutien aux élèves (β = 0.389 ; p <.001) ont été révélées. Celles-ci augmenteraient significativement le sentiment d'autonomie des élèves.

Ensuite, pour ce qui est de la perception du sentiment d'appartenance sociale des étudiants universitaires, l'hypothèse sous-tend que la gestion de la classe, l'interaction et le soutien aux élèves favorisaient cette perception. Or, les résultats statistiques ne démontrent aucune relation significative entre le sentiment d'appartenance sociale de l'étudiant et la gestion de la classe (β = -0.073 ; p =.056), l'interaction (β = 0.053 ; p =.208) et le soutien aux élèves (β = -0.010 ; p =.832). De plus, notons que la direction de la relation est négative pour la gestion de la classe et le soutien aux élèves.

En ce qui concerne notre troisième hypothèse qui indique que la perception du sentiment d'efficacité des étudiants universitaires est principalement développée par l'organisation du professeur, les résultats ne permettent pas de démontrer un lien significatif entre la structure (β = 0.073 ; p =.062) et le sentiment d'efficacité des étudiants universitaires. Néanmoins, les données statistiques permettent de démontrer une faible diminution significative de ce sentiment par la gestion de la classe (β = -0.076 ; p =.046).

Pour ce qui est de la perception de l'engagement des étudiants universitaires, cette perception est, selon la quatrième hypothèse, essentiellement développée par la gestion de la classe, l'interaction, le soutien aux élèves et l'activation cognitive des professeurs. Toutefois, les résultats obtenus nous permettent de démontrer un lien significativement plus faible et négatif que pour le soutien aux élèves (β=-0.173 ; p<.001).

Enfin, la cinquième hypothèse nous invite à penser que la performance des étudiants universitaires est essentiellement développée par la gestion de la classe, l'interaction et le soutien aux élèves. Toutefois, les résultats obtenus montrent une diminution significativement faible de la performance des étudiants universitaires par la gestion de la classe (β = -0.254 ; p <.001), l'interaction (β = -0.135 ; p <.001) et le soutien aux élèves (β = -0.104 ; p <.001) du professeur. Selon les résultats inférentiels, c'est la structure (β = 0.237 ; p <.001) qui augmenterait faiblement et de manière significative la performance des étudiants.

Bien que peu de résultats soient significatifs, nous remarquons toutefois que plusieurs pratiques enseignantes ont, contrairement à ce qu'indiquaient nos hypothèses, un impact négatif sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires. De plus, outre les pratiques mobilisées dans les hypothèses, les résultats permettent d'en identifier d'autres qui affectent la motivation, l'engagement et la performance des étudiants. Par conséquent, dans le but d'apporter plus de compréhension aux résultats obtenus dans cette partie, nous allons poursuivre notre recherche par une approche qualitative.

3.3 Partie qualitative

3.3.1 Introduction

Cette partie concerne l'analyse qualitative de notre recherche. Comme évoqué antérieurement, elle permettra de compléter l'analyse quantitative. Elle apportera une approche compréhensive et donnera également du sens aux résultats obtenus dans la partie quantitative. Par conséquent, dans un premier temps, nous allons exposer notre question de recherche tirée de notre problématique et des résultats obtenus lors de la statistique quantitative. Dans un second temps, une description du processus d'élaboration du **guide d'entretien** sera réalisée. S'ensuivra une présentation du profil de l'échantillon ayant participé aux entretiens ainsi qu'une analyse du matériel récolté. Enfin, notre rédaction s'achèvera par une conclusion qui présentera les résultats obtenus.

3.3.2 Objet de recherche

Face à notre problématique, nous nous intéresserons tout particulièrement à l'impact des pratiques enseignantes sur les étudiants de première année universitaire en temps de crise sanitaire. Ici, l'étudiant passe d'un enseignement en présentiel à un enseignement à distance et doit s'adapter à un tout autre modèle d'apprentissage (Karsenti et al., 2021). Outre les conséquences du contexte sanitaire, rappelons, comme évoqué dans la partie théorique, l'impact de la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Durant celle-ci, les étudiants doivent s'adapter à de nouvelles exigences inscrites dans un tout autre cadre pédagogique que celui auquel ils étaient confrontés jusqu'à présent. (De Clercq, 2019).

Ainsi, dans un tel contexte, les anciens élèves de secondaire doivent, d'une part, faire face aux difficultés rencontrées lors de cette transition. D'autre part, ceux-ci doivent affronter les conséquences de la crise sanitaire sur leurs apprentissages et leur vie à l'université.

Jusqu'à présent, nous avons pu distinguer les pratiques enseignantes affectant la motivation, l'engagement et la performance des étudiants universitaires dans un tel contexte lors des analyses statistiques. Voyons maintenant, grâce à cette analyse qualitative, ***« comment les pratiques enseignantes agissent sur la motivation,***

l'engagement et la performance des étudiants de première année universitaire en Belgique francophone lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19 » ?

Durant cette phase qualitative, notre recherche se poursuivra par l'analyse du vécu de plusieurs étudiants concernés par notre thématique. Cette phase servira à compléter la recherche quantitative en y apportant un regard compréhensif face aux résultats obtenus.

3.3.3 Récolte des données

Afin d'étudier l'impact des pratiques enseignantes sur les perceptions des étudiants de première année universitaire en temps de covid**,** nous avons mobilisé l'entretien par **« focus-groups »,** décrit par Guillemette, Luckerhoff et Baribeau (2010) comme une technique de recueil qualitative centrée sur la discussion groupée d'un sujet particulier et pertinent par rapport à la recherche.

Le choix de cette méthode de recueil s'est particulièrement porté sur l'avantage qu'elle offre pour confronter, d'une part, le jugement et la perception d'individus au profil différent ayant vécu des expériences communes (Evans, 2011). En effet, ce dispositif offre à nos interlocuteurs, l'opportunité de confondre librement leurs avis et d'enrichir la discussion au moyen de leurs expériences et de leurs ressentis avec leurs pairs. Ceci nous a permis par la suite de récolter des informations pertinentes quant à notre problématique. D'autre part, cette méthode permet, comme le citent Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004), de développer et d'analyser les données quantitatives. Dans un tel dispositif, le nombre de participants reste tout de même considérable. En effet, celui-ci doit être suffisamment important afin de générer une discussion favorisant l'interaction, tout en restreignant le nombre afin d'éviter la création de sous-groupes et de faciliter l'expression libre sur des problématiques sociétales définies par le chercheur (Evans, 2011 ; Guillemette, Luckerhoff & Baribeau, 2010). C'est pourquoi, lors des différents entretiens, nous avons constitué des groupes de cinq personnes ayant toutes vécu leur première année universitaire dans un contexte de crise sanitaire. À la différence des étudiants ayant participé à l'étude quantitative qui vivaient l'enseignement à distance, ceux-là ont été interrogés quelques mois après la fin de cet enseignement. C'est la raison pour laquelle la plupart d'entre eux (ceux qui ont réussi leur première année) sont en 2e année universitaire.

3.3.4 Déroulement des entretiens

Afin de délimiter le champ d'études et de conserver une ligne de conduite pertinente face à notre thématique, « un appel à participants » (Cfr. Annexe 6) décrivant notre recherche a été diffusé durant le mois d'octobre. Celui-ci invitait les étudiants correspondant à nos critères à participer à nos entretiens. Afin d'assurer un nombre suffisant de participants ainsi qu'une diversité de profils d'étudiants, nous avons transmis notre appel à divers professeurs d'universités différentes et les avons sollicités pour partager notre appel dans leur établissement.

Par ailleurs, cet appel a également été diffusé sur les réseaux sociaux tels que « WhatsApp » ou encore « Facebook ». 20 étudiants ont répondu présent à l'appel et quatre groupes de cinq étudiants ont donc été constitués (en tenant compte des disponibilités de chacun). Les différents entretiens ont été réalisés à notre domicile ainsi que dans des locaux de l'UCL mis à la disposition des étudiants. À l'aide d'outils numériques tels que le GSM et notre ordinateur portable, nous avons pu enregistrer les informations récoltées pour pouvoir les retranscrire par la suite. Le premier entretien a duré approximativement 1 h 10, le deuxième 1 h 30, le troisième 1 h 20 et le quatrième 1 h 40. Ces différentes entrevues se sont déroulées sous forme de discussion et d'échanges entre les chercheurs et les intervenants. Le débat a été conduit grâce à un guide d'entretien semi-directif décrit ci-après.

3.3.5 Élaboration du guide d'entretien

Les entretiens ont débuté par une brève présentation expliquant qui nous sommes et ce que nous investiguons. La thématique et les concepts clefs de notre recherche ont été présentés en surface. Dans le but d'installer un climat de confiance, les participants ont été rassurés quant à la confidentialité des données récoltées ainsi qu'à l'anonymat de l'entrevue.

Ils ont également été informés de l'enregistrement de l'entretien et de leur droit de le stopper à tout moment. À la suite de cette première prise de parole, les participants ont été invités à se présenter, à présenter leur parcours éducatif et leur université en 3-4 minutes. Après quoi nous sommes rentrés petit à petit dans le vif du sujet en posant des questions de nature abstraite et peu orientées, de manière à éviter

les « réponses de surface » (Kaufmann, 2016), le but étant ici d'inciter la discussion entre les intervenants et les chercheurs par rapport au sujet traité. De ce fait, l'intervention des chercheurs ne se limite qu'à des relances suscitant la discussion, ou des interventions recentrant sur le sujet principal (Cfr. Annexe 7).

3.3.6 Profil des participants

Le choix de l'**échantillon** est dit « **théorique** ». Il s'est effectué de sorte que le public cible soit, d'une part, accessible et, d'autre part, qu'il corresponde à l'objet de l'étude ainsi qu'à notre question de recherche (Dupriez, 2019). Par conséquent, nous avons pu constituer et interviewer 4 groupes de 5 étudiants provenant de 5 universités belges (Unamur, Uclouvain, Umons, USL-B, ULB) et ayant tous vécu leur première année universitaire dans le contexte de crise sanitaire liée au Covid-19 et d'enseignement à distance. Un tableau descriptif (tableau 8) présente une composition générale de l'échantillon. Dès lors, celui-ci est constitué de 8 femmes et 12 hommes âgés entre 19 et 25 ans. 8 d'entre eux ont étudié à l'UCL, 8 proviennent de l'ULB, 1 de Unamur, 2 de l'Umons et 1 de l'USL-B.

Tableau 8 : profil des participants

Noms	Sexe	Âge	École secondaire	Option suivie en secondaire	Université	Faculté	Années
E1ETU1	F	20	Ursulines	Science éco.	UCL	Gestion	Bac2
E1ETU2	M	23	Ursulines	Science éco.	UCL	Gestion	Bac2
E1ETU3	M	20	Prince de liège	Science éco.	UMons	Gestion	Bac2
E1ETU4	M	25	Collège Saint-Benoît	Artistique	UNamur	Communication	Bac2
E1ETU5	M	19	Chafax culture	Math	UCL	Gestion	Bac2
E2ETU1	M	19	Notre-Dame de la sagesse	Math forte science forte	UCL	Médecine	Bac1
E2ETU2	M	19	Notre-Dame la sagesse	Math forte science forte	ULB	Polytech	Bac2
E2ETU3	M	19	Notre-Dame la sagesse	Math forte science forte	ULB	Science pharmaceutique	Bac2
E2ETU4	F	19	Notre-Dame la sagesse	Math forte science forte	ULB	Bio ingénieur	Bac2
E2ETU5	M	19	Notre-Dame la sagesse	Math forte science forte	ULB	Polytech	Bac2
E3ETU1	F	20	Sainte-Marie	Orthographiste	ULB	Science humaine	Bac2
E3ETU2	F	21	Pagodes	Économie	ULB	Biomédicale	Bac2
E3ETU3	F	19	Sainte-famille	Science économique	ULB	Science psychologique	Bac2
E3ETU4	F	19	Fernand Blum	Science éco.	Saint-Louis	Droit	Bac1
E3ETU5	F	20	Dominique pire	Technique sociale	ULB	Science psy.	Bac2
E4ETU1	M	19	Athénée royal de Mons	Économie	UCL	Gestion	Bac1
E4ETU2	M	21	Athénée royal de Mons	Math	UCL	Gestion	Bac2
E4ETU3	M	19	Athénée royal de Mons	Math	UCL	Gestion	Bac2
E4ETU4	M	19	Athénée royal de Mons	Économie	UCL	Gestion	Bac2
E4ETU5	F	20	Athénée royal de Saint-Ghislain	Science économique	UMons	Architecture	Bac2

3.3.7 Analyse rigoureuse du matériel

Après retranscription des différents entretiens grâce à l'outil « Word dicter », chacun d'entre nous s'est chargé de structurer deux retranscriptions. Lorsque tous les entretiens ont été correctement retranscrits, nous nous sommes lancés individuellement dans la lecture des quatre entretiens réalisés, dans le but de nous familiariser avec ceux-ci et d'identifier certaines informations pertinentes pour la suite de notre démarche.

Ces lectures nous ont permis, dans un second temps, d'effectuer notre codage ouvert en sélectionnant des codes qui nous semblaient pertinents face à notre problématique. Pour ce faire, nous avons surligné les verbatims intéressants sur Word et inscrit un code via l'option « ajouter un commentaire ». À la suite de cette démarche, nous avons réuni l'ensemble des codes recueillis pour nos quatre focus groups pour notre codage axial. Durant cette étape, les propos divergents et convergents ont été sélectionnés afin de démontrer les accords et désaccords entre les étudiants sur un même sujet.

Toutefois, cette démarche a engendré un nombre trop élevé de thèmes et sous-thèmes. Par conséquent, après plusieurs concertations communes et sur les conseils de notre promoteur, nous avons réduit nos 36 sous-thèmes à 9 afin d'élaborer un codebook plus intelligible face aux thématiques abordées dans notre cadre théorique. Néanmoins, même si, à présent, le nouveau codebook présentait un nombre plus réduit de sous-thèmes et de codes, il n'était pas vraiment représentatif du discours des étudiants.

Ainsi, la quatrième étape consistait en la nomination de thèmes et sous-thèmes permettant, d'une part, de regrouper des codes entre eux et, d'autre part, de représenter au mieux le vécu des étudiants. Après relecture des entretiens et plusieurs discussions quant à la nomination de ces différents thèmes, nous avons dû vérifier leur cohérence au travers des verbatims sélectionnés et des informations récoltées. Durant cette étape, il a fallu se détacher de la théorie, se focaliser sur la narration des étudiants et ainsi faire parler le codebook au regard de leur vécu. À la suite de ce travail laborieux, les différents sous-thèmes et codes ont été structurés pour chaque thème.

Ensuite, lors de la cinquième étape, nous nous sommes chargés d'analyser individuellement les quatre entretiens avant d'effectuer une mise en commun des informations récoltées. Ces **analyses verticales** ont permis de faire parler les données et de leur donner du sens en les confrontant à notre grille d'analyse.

Enfin, grâce à cette étape, l'**analyse horizontale** a pu être réalisée en confrontant les informations recueillies dans chaque entretien. Durant cette étape, les extraits illustrant les thèmes et codes inscrits dans notre grille d'analyse ont été sélectionnés. Cette étape a permis de converger certaines informations, d'en nuancer d'autres ou encore de les diverger en fonction des codes. Bien entendu, nous avons veillé à ce que toutes ces données soient en lien avec notre question de recherche dans le but de pouvoir y répondre.

3.3.8 Grille d'analyse et codebook

À la suite des nombreuses lectures réalisées et de l'identification des codes, les différents codes ont dû être organisés de manière logique et pertinente. Cette démarche fut assez chronophage au vu du nombre élevé de codes identifiés et de leur similarité. En effet, les mêmes codes se retrouvaient parfois dans chaque sous-catégorie liée aux pratiques enseignantes. De plus, puisque les informations attachées à la démotivation, au désengagement, à l'échec scolaire ainsi qu'à d'autres facteurs ont également été récoltées, le nombre de codes et leur similarité ne cessaient d'augmenter. De ce fait, un travail de tri et d'aménagement a dû être accompli afin de déterminer des thèmes et des sous-thèmes pertinents et englobant les informations récoltées. Par conséquent, nous avons constitué un codebook distinguant 3 thèmes et 9 sous-thèmes que nous présentons à la page suivante.

Bien que cette démarche ait été assez fastidieuse, elle nous a tout de même permis d'identifier les différentes caractéristiques des pratiques enseignantes ayant eu un impact positif sur la motivation, l'engagement et la performance des étudiants de première année universitaire.

Enfin, nous avons pris soin de sélectionner dans chaque focus group, des verbatims tant convergents que divergents afin de les inscrire dans la grille d'analyse, et ce, dans le but de faire ressortir les accords et désaccords des étudiants sur une même thématique.

- **Le codebook**

Thème	Sous-thèmes	Codes
Ce qui constitue le moteur de l'action chez l'étudiant	La relation professeur-étudiant	Faire preuve de bienveillance envers les étudiants (interagir, poser des questions, reconnaître chaque élève)
		Porter de l'attention aux difficultés de l'étudiant (répondre aux questions, réexpliquer, proposer des devoirs, aider)
		Ne pas interagir avec les étudiants (lecture de slides, aucune question posée, etc.)
	La posture du professeur	S'investir dans son rôle d'enseignant
		Utiliser le non-verbal (charisme, humeur, passion)
		Faire preuve d'humour
		Varier l'intonation verbale
	Dynamiser les étudiants	Tenir compte de la durée du cours (vidéos courtes)
		Intégrer des éléments visuels dans le cours (vidéos, photos, schémas, lien, mise en situation)
		Organiser des sous-groupes de travail
		Mise en place de règles strictes (pas de pauses, micro fermé, etc.)
Ce qui conduit l'action de l'étudiant	Assurer la compréhension	Concevoir un cours clair et complet
		Communiquer et accompagner les étudiants (infos supplémentaires, exercices, réponses aux questions, poser des questions)
		Assurer les explications (étape par étape, reformulation)
	L'attitude du professeur	Exprimer sa passion à enseigner
		Adopter une posture charismatique
		Ne pas varier son expression verbale (débit du prof lent, monotone, voix aigüe)
	Les interactions	Interagir avec les étudiants
		Gérer les interactions (règles, lever la main, question au hasard)
	L'organisation du cours	Soigner ses slides (claires et complètes, jauges d'attention sur les slides, qualité d'image)
		Proposer un planning des séances
		Pré-enregistrer le cours
		Proposer une capsule par chapitre
		Assigner des travaux (évalué)
		Créer des sous-groupes de travail
Ce qui agit sur la réussite de l'étudiant	L'implication du professeur	Soigner ses explications (étape par étape, claires)
		Suivre les étudiants / S'assurer de la bonne compréhension (recommander, assister, interagir, proposer des exercices, être disponible)
	L'expression verbale	Adopter une voix monotone
	L'élaboration du cours	Concevoir des slides clairs et complets (pourcentage d'importance, attendu)
		Enregistrer le cours
		Faire preuve d'indulgence (diminution de matière, proposer des exemples d'examens)
		Concevoir un examen représentatif du cours et distribuer des examens avec correctif

3.3.9 Résultats

Dans cette partie, nous aborderons les résultats obtenus à travers les différents focus groups. L'analyse des informations récoltées s'articulera autour des trois principaux thèmes identifiés dans notre grille d'analyse, à savoir : « ce qui constitue le moteur de l'action », « ce qui conduit l'action de l'individu », « ce qui agit sur la réussite ».

- **<u>À propos des pratiques enseignantes qui constituent le moteur de l'action chez l'étudiant</u>**

Dans cette thématique, les pratiques perçues par les étudiants se divisent en trois catégories : la relation professeur-étudiant, la posture du professeur et la dynamique du cours.

Concernant la relation professeur étudiant, plusieurs d'entre eux se sentent motivés lorsque l'enseignant fait preuve de bienveillance envers ses étudiants. En ce sens, nous évoquons la bienveillance lorsque celui-ci interagit avec eux, lorsqu'il pose des questions ou encore lorsqu'il reconnaît et est attentif aux besoins de ses élèves. Il se soucie donc de ses étudiants. Il est présent et disponible pour eux :

- *« il y avait un prof qui était comme un papa. […] Quand il posait des questions et on ne répondait pas… il nous aidait, il nous demandait tout le temps si on avait des questions, il nous disait que ça ne le dérangeait pas de répéter, qu'il était là pour ça, que c'était son métier, etc. Et ça nous motivait plus. »* (E2 ETU4 : l.459-463)
- *« […] tout se regroupait sur le fichier et ça formait un nuage et du coup il disait "du coup, je sais que on est dans des périodes difficiles et j'aimerais voir un petit peu comment vous allez" » ; « Le fait de savoir qu'il y a des gens qui pensent à toi alors que, enfin ils savent que c'est… on est dans des périodes difficiles, ça donne envie de venir et d'entendre parler de… de parler avec lui […].»* (E4 ETU4 : l.586-587 & l.608-609)

Ils se sentent également motivés lorsque l'enseignant porte de l'attention à leurs difficultés. Cette attention se traduit à travers diverses pratiques telles que répondre aux questions, réexpliquer, aider. Ces éléments forment donc diverses approches de marques d'attention vis-à-vis des difficultés ressenties par les étudiants et augmentent de facto leur motivation :

- *« […] le prof, il sent que ce n'est pas facile du coup il reste beaucoup plus dessus pour réexpliquer la matière. Il prend le temps de répondre aux questions. Et du coup, ça nous aidait. »* (E2 ETU4 : l.533-534)
- *E5 : « euh… l'engouement du, du professeur, si je peux dire ça comme ça. Il était avenant, il était là à répondre à mes questions quand je ne connaissais pas. » (E1 ETU5 : l.304-305)*

En revanche, selon les étudiants interviewés, les enseignants qui ne s'intéressent pas aux difficultés de leurs étudiants entraînent leur démotivation par rapport à l'engagement dans leur apprentissage. D'après les étudiants, ce manque d'attention se manifeste lorsque le professeur ne répond pas aux questions, quand il ne tient pas compte du niveau des étudiants, quand le feedback est bâclé et que les explications sont peu claires... Ces pratiques affecteraient donc négativement la motivation des étudiants que l'on a interviewés :

- *« […] quand on pose une question et qu'on n'a pas de réponse, ça ne motive pas du tout. »* (E3 ETU 3 : l.849).
- *«[…] il nous disait si c'était bon ou pas, mais on n'avait, ce que j'aurais voulu avoir, c'était un correctif comme les autres cours […] » ; « […] ça m'a découragé […]. »* (E4 ETU 1 : l.858-859 & 866).

Par ailleurs, le manque d'interaction avec les étudiants affectait aussi leur motivation. Selon nos données récoltées, un enseignant qui n'interagit pas avec ses étudiants et se contente de transmettre le savoir par une simple lecture du cours les pousse à la démotivation :

- *« […] mais le souci, c'est que lui, de son côté, euh, voilà, il vomissait sa matière enfin il… il lisait son cours, il lisait ses slides, il lisait son syllabus […] le souci il a été que, bah, ça a été une source de démotivation. »* (E1 ETU1 : l.208-211).
- *« […] mais pendant 2 h, t'auras pas une seule question, tu peux en avoir 5,6 et si chaque élève en a 5,6 ça fait beaucoup et lui, exemple, il va prendre 3, 4 élèves et puis il va partir. »* (E2 ETU5 l.782-783).

En ce qui concerne la posture du professeur, l'investissement de l'enseignant dans son rôle de professeur permettrait de motiver les étudiants interviewés. En effet, un enseignant impliqué influerait sur la motivation des étudiants :

- *« […] moi, par exemple, il y avait des cours que je n'aime pas, que je n'aimais vraiment pas, mais je vois que le prof, il se donne à fond et ça, ça m'a… ça m'a motivé et ça m'a donné envie d'approfondir dans le cours, essayer de le comprendre […]. »* (E2 ETU5 : l.362-364)

- *« […] ça se voit, elle est engagée, elle est pédagogue à 100 % et du coup, ça me donne envie dès qu'elle pose une question, il n'y a pas de blanc, tu réponds direct même si c'est faux. »* (E2 ETU2 : l .337-339)

Le non verbal également serait susceptible d'influencer la motivation des étudiants. En ce sens, la passion et le charisme du professeur permettraient de favoriser la motivation des étudiants universitaires que l'on a interviewés :

- *« […] Je trouvais que le prof avait beaucoup de charisme, malgré que je ne le voyais pas, lorsqu'il parlait, je pouvais rester euh… enfin ça dépend surtout des profs […]. » (E2 ETU1 : 374-376).*
- *« Ouais voilà c'est ça. Ça se voyait, il aimait bien son cours. Il nous donnait envie. »* (E2 ETU5 : l.258).

L'humour pourrait aussi être un atout favorable à la motivation des étudiants. Toutefois, il nous semble essentiel de préciser que ce présent point a été évoqué dans une minorité de nos entretiens. Cela reste néanmoins intéressant de l'évoquer afin d'observer les éventuelles pratiques susceptibles d'augmenter la motivation :

- *« […] du coup, il rigolait avec nous, il nous racontait un peu sa vie, il nous montrait son chat, du coup, c'était un peu marrant parfois et ça donnait envie de venir. »* (E2 ETU3 : l.426-427)

Il en est de même pour l'intonation verbale. Les étudiants nous informent qu'un professeur qui varie son intonation pourrait éventuellement augmenter leur motivation. A contrario, un enseignant qui dispense son cours avec une voix monotone pousserait l'étudiant à la démotivation :

- *« […] j'ai vraiment apprécié, il donnait bien le cours, il expliquait bien il avait un bon rythme de parole, et cetera. »* (E1 ETU2 : l.129-130).
- *« En plus de ça, il avait aussi une voix monotone et tout d'un coup, c'était hyper chiant à écouter […]. »* (E2 ETU3 : l.764-765).

Enfin, la dynamique du cours pourrait aussi affecter la motivation de l'étudiant. En effet, du point de vue de la confection du cours, la prise en compte de la durée des capsules vidéo aurait un impact sur la motivation de l'étudiant. En d'autres termes, la diminution du temps des cours pourrait augmenter la motivation des étudiants à s'engager dans leur apprentissage, contrairement aux longues capsules vidéo et au nombre élevé de pages qui démotiverait les étudiants que l'on a interviewés :

- *« […] nous, on avait des capsules de 20 minutes et ça encourage. Tu te dis euh j'ai 2 fois 20 minutes de cours à regarder. »* (E3 ETU4 : l.139-141)
- *« Et du coup, bah, nous, on les regardait, mais c'était des vidéos de 1 h 30, 2 h 00, tout ça. Ça donnait pas vraiment envie de regarder. »* (E3 ETU2 : l.154-155)

Par ailleurs, notons que les supports visuels sont également des éléments participant à la motivation des étudiants. Selon eux, les enseignants qui illustrent et intègrent des supports visuels dans leurs cours, tels que des vidéos, des photos, des schémas ou des liens, sont susceptibles de favoriser la motivation de leurs étudiants. De plus, les mises en situation et les exemples seraient, selon certains élèves, des facteurs augmentant leur motivation. A contrario, les professeurs qui n'illustrent pas leurs cours pourraient à l'inverse démotiver les étudiants. En effet, le manque d'exemples pratiques pourrait pousser certains étudiants à la démotivation :

- *« Donc après chaque point elle faisait directement des… des exemples chiffrés et une mise en situation. Donc ça, déjà, ça donnait vraiment envie d'assister aux cours […]. »* (E4 ETU4 : l.500-502)
- *« C'est plus le côté visuel donc voilà, c'était donc on avait plus de photos, c'est des cartes, donc ça je pense que ça, voilà, ça donne un peu plus envie […]. »* (E3 ETU1 : l.307-308)
- *« C'était plus très attrayant de suivre ce cours-là vu qu'allez, c'est quelque chose qu'on pratique, etc. Ça ne donne pas envie. »* (E3 ETU2 : l.1096-1097).
-

Pour terminer, certains étudiants se sentent démotivés lorsque l'enseignant est trop exigeant à travers une gestion stricte ainsi que par l'absence de pause :

- *« Euh, et sinon c'est des profs, par exemple, qui ne faisaient pas de pause. Bah, je trouve que c'est important parce que quand on est en cours, des fois, on a envie de décrocher […]. »* (E2 ETU4 : l. 726-728)
- *« Euh, nous on avait un prof chimie, euh, il nous mutait tous, il nous enlevait le micro, on ne pouvait pas parler et il peut aussi interdire aux gens de parler dans le chat […]. »* (E2 ETU3 : l. 761-762)

- **<u>À propos des pratiques enseignantes qui conduisent l'action de l'étudiant</u>**

Dans cette thématique, les pratiques perçues par les étudiants se divisent, quant à elles, en quatre catégories : les stratégies de compréhension, l'attitude du professeur, l'organisation du cours ainsi que les interactions.

En ce qui concerne les stratégies de compréhension, certains étudiants ont évoqué l'importance d'un cours limpide et complet qui favoriserait, selon eux, leur engagement au cours. En effet, un cours clair permettrait aux élèves une meilleure compréhension du cours. Tandis qu'un cours complet pousserait les étudiants à suivre davantage et à être plus attentifs :

- *« C'était clair, net et précis. Il y avait les exercices ben… bah on comprenait. » (*E2 ETU5 : l.259)
- *« […] elle nous disait limite de ne rien noter, de rester vraiment focus sur ce qu'elle disait […] après elle retranscrivait tout, elle nous l'envoyait et elle préférait capter notre attention […]. »* (E3 ETU2 : l.317-319)

Ensuite, de nombreux étudiants ont aussi évoqué l'importance de l'accompagnement du professeur. Cet accompagnement se traduit, selon eux, par un suivi de leur compréhension à travers l'interaction, des réponses aux questions, des exercices, des informations supplémentaires, l'aide du professeur, etc. Ces différentes pratiques conduiraient donc les étudiants à s'engager durant le cours :

- *« Ce qui est bien, c'est que tu sais que le prof répond à ta question jusqu'à ce que tu comprennes. […] Tu veux rester et comprendre la fin […]. »* (E2 ETU 2 : l.517-520).
- *« Mais le fait que le prof ait montré une certaine adaptation, un certain suivi, un certain intérêt, même pour nous les étudiants […]. »* (E1 ETU4 : l.535-536).

Parmi les stratégies de compréhension, nous identifions également l'importance des explications qui permettraient une meilleure connaissance du cours. En effet, la ré-explication, la reformulation ainsi que l'explication par étapes seraient susceptibles d'augmenter l'engagement des étudiants dans leur apprentissage. Inversement, un enseignant qui se perd dans ses explications, qui ne cible pas l'essentiel du contenu et qui dirige, pourrait affecter négativement l'engagement des étudiants. En effet, les étudiants qui ont participé à ce type de pratique nous ont d'ailleurs avoué leur manque de concentration durant le cours :

- *« qui prend le temps d'expliquer, de réexpliquer, de reformuler, ça aide à comprendre et apprécier et la matière et le prof aussi. »* (E1 ETU2 : l.707-708).
- *« […] il les expliquait étape par étape et ce cours-là, je l'ai super bien compris. »* (E1 ETU2 : l.104-105).
- *« […] il te dit souvent, mais je vais trop loin […] et il te le dit, tu vois, ça dépasse la compétence. »* (E3 ETU3 : l.900-902)

Enfin, les étudiants nous ont partagé leurs ressentis face à l'indifférence de leurs professeurs. Selon eux, certains enseignants maîtrisent leurs matières, mais ne prennent pas en compte les difficultés des étudiants. Par conséquent, les étudiants ne voient aucune utilité à suivre un cours qu'ils ne comprennent pas, ce qui les pousse à décrocher. Par ailleurs, d'autres enseignants sont indisponibles et ne répondent pas aux préoccupations de leurs étudiants. Cela les désengage également de leur apprentissage :

- *« […] pour lui, tout ce qu'il disait, c'était logique, donc il traçait en fait. […] c'était un prof qui s'adaptait vraiment pas à nos difficultés, il n'y a rien, c'était… »* (E4 ETU 4 : l.1034-1039).
- *« Bah, si je comprends pas et que tu me réponds pas à mes questions, j'ai plus, comme le lundi, j'ai plus forcément envie d'aller vers toi, j'ai plus forcément, j'ai plus… »* (E1 ETU 3 : l.940-941)

Passons maintenant à la deuxième catégorie qui concerne l'attitude du professeur. Selon les étudiants interviewés, les professeurs qui expriment une passion à dispenser le cours seraient susceptibles d'augmenter l'engagement de leurs étudiants. Cela les encourage à interagir avec l'enseignant, à participer au cours ainsi qu'à approfondir la matière :

- *« […] la manière dont il donne son cours, la manière dont… La passion qu'il y met, fera que tu vas t'intéresser et justement à vouloir aller plus loin […]. »* (E1 ETU3 : l.392-393).
- *« […] le fait de voir que la prof aimait son cours, elle aussi était passionnée […] moi ça m'a suffi pour que, pour que je le suive quoi, et pour que j'interagisse avec elle […]. »* (E4 ETU1 : l.712-714).

Ensuite, certains étudiants ont relevé l'importance du charisme dans leur processus d'engagement. Selon eux, un enseignant qui adopte une posture charismatique aura également tendance à favoriser leur engagement. Inversement, le manque de charisme et de passion pousserait les étudiants à se désengager :

- *ETU 1 : « plus, pour moi, le prof était charismatique par sa manière de parler, sa manière d'animer le cours, plus je portais de l'attention à son cours. »* (E2 ETU1 : l.442-443)
- *« […] c'est ce genre de cours où justement, il n'y a pas de passion ni du prof ou justement de, de l'élève parce qu'il n'aime pas spécialement ce cours […]. Je cherchais pas aller plus loin […]. »* (E1 ETU3 : l.384-386)

Enfin, la voix du professeur aurait également un impact sur l'engagement des étudiants. Ces derniers ont pointé le débit lent, la voix monotone ou encore difficile à supporter, comme les tons « aigus ». Ces expressions verbales pourraient, selon eux désengager les étudiants à suivre le cours. Certains étudiants nous avouent même décrocher ou encore dormir durant le cours qui est, selon eux, « impossible à suivre » :

- *« […] c'est comme si il racontait une histoire, mais avec le même rythme sans, sans s'exciter ni rien.. Et du coup, bah, ça, je trouve, ça m'endort […]. »* (E4 ddddddETU3 : l.1158-1160).
- *« […] ma prof de biologie, elle avait une voix tellement aiguë que c'était pas possible de l'écouter. Elle était très lente aussi […]. »* (E2 ETU4 : l.718-719).

La troisième catégorie liée à l'engagement des étudiants concerne les interactions. Celle-ci participerait à l'engagement des étudiants lorsque le professeur interagit avec eux et les incite à échanger entre eux. Cette pratique pousserait les étudiants à écouter et rester attentifs. Précisons toutefois que certains étudiants fuyaient les cours lorsque leur professeur imposait l'interaction au travers notamment de questions posées aux élèves tirés au sort. Cette pratique menait certains étudiants à fuir le cours dans le but d'éviter de répondre à la question posée. Un enseignant qui force sa classe à interagir serait donc susceptible d'amener un désengagement de ses étudiants. Bien que certains fuient l'interaction lorsqu'elle est imposée, la plupart des étudiants que l'on a interrogés préfèrent un cours interactif plutôt qu'un cours sans échange. En effet, lorsque l'enseignant se contente de lire son cours ou de proposer un long podcast bannissant, de ce fait, l'interaction, les étudiants ont tendance à décrocher :

- *« les cours qui… qui sont aussi les plus intéressants, c'est quand on pouvait interagir […] on pouvait partager avec le professeur […]. »* (E3 ETU3 : l.188)
- *« […] le prof qui interagit avec les élèves, c'étaient des cours morts. Justement, les élèves voulaient fuir ses cours, ils ne venaient pas parce qu'ils savaient qu'ils devraient parler. »* (E2 ETU4 : l. 156-158)

- *« […] il vomissait sa matière, enfin, il lisait son cours, il lisait ses slides, il lisait son syllabus et de notre côté, bah, on a… on a vite tendance à décrocher un certain moment de, dans la matière […]. »* (E1 ETU1 : l.209-210)

Passons maintenant à la gestion des interactions. D'après nos répondants, lorsque le professeur présentait une bonne gestion des interactions à distance, les étudiants participaient à son cours. Inversement, lorsque l'enseignant rencontrait des difficultés dans sa gestion, les étudiants ne s'engageaient pas à suivre le cours. Notons toutefois que le manque de compétence des enseignants face à l'outil informatique rendait difficile la gestion des interactions. Cette incompétence déconcentre d'une part les étudiants et d'autre part les mène au décrochage :

- *« Alors que quand on lève la main, le prof, justement, il choisit. Ça diversifie les personnes et donc ça, c'est chouette »* (E2 ETU4 : l.218-219).
- *« […] ils parlaient enfin aisément, on faisait des blagues entre guillemets, et vu que le prof ne savait pas gérer l'outil teams […] il arrivait pas à trouver l'option où il pouvait couper les micros […] au lieu de donner cours, il recadre certains élèves, du coup, ben, je décroche. »* (E3 ETU4 : l.223-254)

Enfin, pour ce qui est de l'organisation de l'enseignant, celle-ci dirigerait également l'engagement des étudiants. En effet, si nous tenons compte du contenu, les slides soignées permettraient aux étudiants de rester attentifs au cours. Selon ces derniers, les slides affichant des jauges d'attention (point d'exclamation ou couleur), les slides complets (explications détaillées), et ceux qui sont clairs les pousseraient à être attentifs ainsi qu'à s'engager dans leur apprentissage :

- *« […] le prof mettait donc… euh… une barre d'attention sur chaque slide […] plus on était en est foncé, plus il fallait être attentif à cette slide. »* (E2 ETU4 : l.223-225)
- *« Mais alors que certains profs amenaient plus de PowerPoint avec des explications et ça, ça aide plus. »* (E3 ETU3 : l. 350-351)

En revanche, nous identifions un désengagement aux séances d'apprentissage lorsque l'image est de mauvaise qualité. Les étudiants abordent, à travers cette image, l'angle de vue, la distance qui ne permet pas une image de qualité, etc. Dès lors, cette organisation pourrait mener au décrochage de certains étudiants par la difficulté de suivre le cours :

- *« […] la caméra, elle est à 15 mètres de là, et lui il zoome, mais elle est quand même trop loin […] Moi j'ai été une fois. »* (E4 ETU3 : l.961-963)
- *« […] la qualité, ça n'allait pas, vraiment ça allait pas. Vraiment on voyait rien et du coup bah, c'était impossible, c'était impossible de suivre […]. » (E3 ETU5 : l.895-896).*

Par ailleurs, nos participants ont ciblé l'organisation du planning comme facteur positif dans leur engagement au cours. Nous entendons par organisation du planning, les enseignants qui planifient les cours suivants de manière structurée ou ceux qui présentent le déroulement de la séance. Cette pratique leur permettrait de s'organiser et de rester concentrés :

- *« […] pour la semaine prochaine, vous devez regarder autant de vidéos… […] Déjà je m'y prenais à l'avance. Je me dis, euh, pour ce jour-là, je dois regarder autant de vidéos, donc déjà je m'organisais. »* (E2 ETU5 : l.251-262)
- *« Le prof dit quelle partie du cours il va travailler avant et ça c'est, ça nous intéresse de se dire "ah bah ouais, là, je vais être concentré que…". »* (E3 ETU3 : l.369-370)

De plus, plusieurs étudiants ont expliqué qu'ils s'engagent plus aisément lorsque le cours est proposé à travers des capsules vidéo. Cela se justifie par le caractère pratique qu'il suscite. En effet, les étudiants ont l'occasion de prendre des notes à leur aise, de revenir en arrière en cas d'incompréhension, etc. Cette pratique permet d'accrocher ces étudiants :

- *« […] les cours étaient préenregistrés, déjà je pouvais les regarder quand je voulais. Et en fait vu que le prof disait plein de trucs intéressants, j'avais le temps d'écrire, de prendre note, de faire pause […]. »* (E2 ETU3 : l.178-180).
- *« […] la capsule on peut toujours aller revérifier et l'enregistrer aussi parfois ses cours, donc on pouvait aller, revenir dessus quoi. »* (E3 ETU 3 : l.130-131)

Les travaux évalués proposés par les enseignants étaient également appréciés par les étudiants qui participaient au travail pour accumuler des points. Cependant, si le travail fait office d'évaluation finale et que l'enseignant propose de s'attarder sur un chapitre spécifique, ce fonctionnement crée des stratégies d'engagement. En d'autres termes, l'étudiant réalise son travail et participe uniquement aux séances de cours abordant le chapitre qui le concerne. Concernant la suite du cours, il sera totalement désengagé, car il ne tire aucun intérêt à y assister :

- « *[…] j'avais un travail qui comptait déjà pour 20 % de la note de l'examen, donc si quelqu'un ne le faisait pas, bah, il partait de 0 pour l'examen. »* (E3 ETU2 l.597).
- *« […] juste un travail à remettre, mais on choisit un chapitre, du coup, du coup, bah, si il y avait 9 chapitres, il y en avait 8 que… que… qu'on bazardait entre guillemets. On se concentrait que sur un chapitre […]. »* (E1 ETU2 : l.335-337).

Enfin nous, clôturons cette catégorie par la création de sous-groupes de travail. Selon certains étudiants, cette méthode a été une source d'aide et d'engagement dans leur apprentissage. A contrario, cette situation a été vécue par d'autres comme négative. En effet, cette contrainte, lorsque le prof impose de travailler avec « des inconnus », a conduit quelques étudiants à « fuir » et du coup à décrocher du cours :

- *« […] on se retrouve en sous-groupes, donc sur teams […] pour voir un peu si on a tous compris […] c'était quelque chose qui m'avait personnellement aidé. »* (E3 ETU1 : l.203-206)
- *« […] il y en a plein qui partaient ou alors, il y avait une liste de quand il formait les groupes et 'fin ça, ça a pas toujours fonctionné. »* (E3 ETU4 : l.489-490).

- **<u>À propos des pratiques enseignantes qui agissent sur la réussite de l'étudiant</u>**

Nous avons identifié pour ce thème 3 catégories ; l'implication du professeur, l'expression verbale et l'élaboration du cours.

Au sujet de l'implication du professeur, plusieurs étudiants nous ont parlé de l'importance des explications. Des explications claires et progressives contribueraient à la réussite des étudiants.

- *« Tu avais une prof en particulier qui était vraiment bien, elle expliquait vraiment bien, […] ces profs-là, ils jouent un grand rôle dans la réussite. »* (E2 ETU2 : l.645-648) :

Ensuite, l'intérêt que porte le professeur à ses étudiants, les recommandations, les exercices qu'il propose pour faciliter la compréhension, son assistance et l'interaction qu'il encourage sont des pratiques qui ont favorisé la réussite de ces étudiants. L'implication de l'enseignant à travers son suivi est donc essentielle aux yeux de ces universitaires :

- *« […] que le prof ait montré une certaine adaptation, un certain suivi, un certain intérêt même pour nous les étudiants, ces facteurs ont vraiment contribué ben… à pouvoir réussir ce cours […]. »* (E1 ETU4 : l.535-540
- *« […] si tu sollicites de l'aide et que on répond à ton aide […] c'est ces cours-là où j'ai le mieux réussi. »* (E3 ETU3 : l.845-848)

Cependant, certains étudiants assimilent leur échec à l'indifférence de l'enseignant par rapport à leur apprentissage en distanciel. Le manque d'interaction avec les étudiants, le manque d'explication, l'indisponibilité ainsi que le manque d'intérêt de l'enseignant sont des facteurs qui ont potentiellement participé à leur échec :

- *« […] le fait que le prof ne s'intéresse pas trop à nous, pas beaucoup d'interactions, toutes ces choses-là […] c'était pas une bonne chose pour moi parce que j'ai raté. »* (E2 ETU1 : l.1082-1085)
- *« D'ailleurs, c'est l'un des cours que j'ai ratés parce que le prof, il était, euh, il envoyait son syllabus, il n'expliquait rien, il laissait ses slides, euh, pfff, voilà quoi, quand on lui pose des questions, il répond pas, euh… »* (E3 ETU3 : l.850-852)

En ce qui concerne l'expression verbale des enseignants, une minorité d'étudiants attribue leur échec au ton de leur voix. En effet, les étudiants concernés décrochent du cours lorsque l'enseignant adopte un ton monotone. Ce désengagement a selon eux eu un impact sur leur réussite dans ces cours :

- *« […] je l'ai raté ce cours. Je n'aime pas du tout. Parce que maintenant que tu le dis, quand je repense à sa voix, j'ai envie de dormir. »* (E3 ETU4 : l.1125-1126).

Pour terminer cette analyse, nous aborderons la dernière catégorie évoquée par les étudiants à propos de leurs résultats. L'élaboration du cours aurait, selon eux, affecté leur performance. Plus particulièrement, la conception des diapositives et des chapitres aurait eu, selon certains étudiants eu des effets positifs sur leur réussite. En effet, la conception de slides claires, de slides présentant la théorie ainsi que des exercices, et des chapitres indiquant leur importance à l'examen à l'aide de pourcentages, aurait potentiellement favorisé leur réussite :

- *« […] ils étaient super clairs […] il y avait les slides théoriques et après il y avait également des slides d'exercices […] je l'ai super bien compris et également bien réussi […] »* (E1 ETU2 : l.101-105)

D'autres pratiques auraient également eu un impact sur les résultats des étudiants. Effectivement, les enseignants qui enregistrent les cours ou qui les préenregistrent permettent aux étudiants de s'organiser plus facilement. Cette pratique leur permettait de revenir en arrière en cas d'incompréhension, de stopper l'image pour faciliter la prise de notes ou encore d'accélérer/diminuer la vidéo dans un souci de gain de temps ou de compréhension :

- *« […] on pouvait s'organiser différemment […] On pouvait aussi revenir sur ce que le prof a dit et ça nous permettait d'être beaucoup plus efficaces. Des fois le prof parle super vite et dit des choses super importantes. Et du coup bah je mets en plus lent. »* (E2 ETU4 : l.566-572)

De plus, une minorité des étudiants ont évoqué l'indulgence des enseignants à travers l'allègement des cours. Selon eux, cette diminution de charge a participé à leur réussite :

- *« Il y a eu beaucoup d'indulgence […] pour certaines matières, on nous a enlevé de la matière donc, histoire de nous décharger un petit peu. »* (E1 ETU1 : l.547-554)

Enfin, lorsque l'enseignant distribue d'anciens examens avec correctif, il permet aux étudiants de s'exercer et de favoriser leurs résultats. De plus, proposer un examen représentatif du cours et sans surprise contribuerait à leur réussite :

- *« Et aussi, euh, moi, je réussissais bien les cours où il y avait des… des anciens examens avec des correctifs. »* (E2 ETU5 : l.1092-1093)

3.3.10 Discussion de la partie qualitative

À la suite de notre analyse horizontale, cette partie permettra de comprendre comment les pratiques enseignantes ont eu un impact sur la perception de la motivation, de l'engagement et de la performance des étudiants de 1re année universitaire. Pour ce faire, des éléments de réponse ont été apportés à notre questionnement par une analyse critique des informations récoltées. Dans le but d'organiser cette discussion qualitative, les résultats sont présentés en trois temps, selon nos trois variables dépendantes, à savoir la motivation, l'engagement et la performance.

❖ **La motivation**

L'examen des différents entretiens a permis d'identifier trois principales caractéristiques des pratiques enseignantes ayant une influence sur la motivation des étudiants. Celles-ci concernent la relation professeur-étudiant, la posture du professeur et la dynamique du cours.

D'après les analyses, la relation professeur-étudiant ainsi que la posture de l'enseignant augmenteraient la motivation des participants. En effet, lorsque la relation prof-étudiant est positive (en ce sens que le professeur est bienveillant, qu'il porte de l'attention à ses étudiants et les aide), la motivation des étudiants l'est également. Comme l'explique Deci et Ryan (2000), c'est par un tel soutien envers l'élève que le bien-être et l'apprentissage autodéterminé de celui-ci sont affectés. Tinto (2012) rajoute que la relation vécue par l'étudiant avec son enseignant influerait sur son intégration sociale ainsi que sur sa motivation.

Cependant, le manque d'interaction dans la relation entre l'enseignant et l'étudiant contribuerait à sa démotivation. En effet, lorsque l'enseignant lit ses diapositives ou dispense un cours dans lequel aucune interaction n'est proposée, les étudiants auraient tendance à se démotiver. D'ailleurs, l'analyse de Tremblay-Wragg **,** Raby et Ménard (2018) met en évidence les théories de l'approche sociocognitive pour expliquer la construction de la motivation par l'expérience d'apprentissage et l'interaction.

Ensuite, la motivation des étudiants est également augmentée lorsqu'ils apprécient la posture de leur professeur. C'est-à-dire lorsque celui-ci est impliqué dans son rôle d'enseignant, qu'il varie son intonation verbale, qu'il dégage une certaine passion et du charisme et qu'il fait preuve d'humour. D'après Harris et Rosenthal (2005), l'enseignant permet effectivement l'implication et la motivation de ses étudiants par le biais de sa posture et sa communication non verbale.

En ce qui concerne la transmission dynamique du professeur, celle-ci encouragerait, selon nos répondants, leur motivation, plus précisément, lorsque le professeur élabore un support de cours attrayant en y intégrant des illustrations, des vidéos, des liens, des mises en situation, lorsqu'il veille à diminuer le temps de cours et lorsqu'il organise des sous-groupes de travail. Ces résultats se rapprochent fortement

de l'étude de cas réalisée par Tremblay-Wragg, Raby et Ménard (2018) dans laquelle la stratégie variée contribue à la motivation des étudiants.

Toutefois, selon les participants, une gestion trop sévère du cours, au moyen d'une réglementation stricte, de l'absence de pause et de cours trop longs et conséquents, semble être une source de démotivation chez les étudiants. Pintrich (2003) et Viau (2009) expliquent ce phénomène par la notion de « dynamique motivationnelle ». Effectivement, pour ces auteurs, la motivation des individus et leur perception du contexte d'apprentissage sont interconnectées. Par conséquent, cette gestion contraignante aurait un impact négatif sur leur sentiment d'autonomie (Deci & Ryan, 2002).

- **L'engagement**

En ce qui concerne l'engagement des étudiants universitaires, les différentes interviews ont permis de mobiliser l'application de stratégies de compréhension, l'attitude du professeur, l'organisation du cours ainsi que les interactions comme pratiques liées à l'engagement des étudiants.

Ainsi, l'engagement de ces derniers est favorisé quand l'enseignant accompagne ses étudiants en mettant en place des stratégies leur facilitant la compréhension. Parmi celles-ci, nous identifions la clarté des explications et du contenu enseigné, l'accompagnement des étudiants et la prise en compte de leurs difficultés. Ce fonctionnement est étroitement lié à la pratique du « soutien aux élèves » défini par Praetorius et al., (2018). En effet, selon l'auteur, un professeur soutient ses étudiants lorsqu'il les respecte, lorsqu'il tient compte de leurs besoins ou qu'il différencie leur apprentissage. En favorisant un climat de classe et une relation positive avec l'étudiant par de telles pratiques, l'enseignant serait susceptible d'engendrer l'engagement des étudiants tel que l'expliquent Ryan et Wilson (2014) et Geier (2021).

Outre l'accompagnement des élèves dans leur compréhension, l'engagement est également favorisé, selon les répondants, par l'attitude du professeur. L'attitude de ce dernier se reflète dans la passion et le charisme qu'il dégage. En effet, tel que l'explique Marsollier (2004), la pratique enseignante intègre une certaine dimension théâtrale par la gestion de l'espace, la gestuelle ou encore la voix. Ces éléments constituent une posture charismatique permettant de maintenir l'attention des

étudiants. Dès lors, la concentration de l'étudiant reposerait en partie sur le jeu d'acteur de l'enseignant.

En revanche, lorsque l'expression verbale de l'enseignant n'est pas attrayante, certains étudiants ont tendance à décrocher du cours. À ce propos, l'analyse de Clot (2006) et les travaux de Talbot (2012) évoquent l'influence de l'intonation et du débit de voix sur l'engagement des étudiants.

En ce qui concerne l'organisation du cours, selon Viau (2014), le choix pédagogique du professeur est un déterminant de l'engagement chez l'étudiant. Lorsqu'il met en place des stratégies pédagogiques influant positivement sur l'engagement des étudiants, il participe au choix des étudiants à s'engager cognitivement dans l'activité et à persévérer (Tremblay-Wragg **,** Raby et Ménard, 2018). Ici, les stratégies pédagogiques appréciées par nos participants et ayant influé positivement sur leur engagement concernent : la présentation claire et complète du contenu pédagogique, la constitution structurée du planning du cours, la mise en place de capsules vidéo enregistrées et de travaux évalués. De plus, la création de sous-groupes de travail permettrait également à certains étudiants de s'engager. Cependant, d'autres ont évoqué un désengagement lorsqu'il s'agit de travailler en sous-groupes par contrainte.

Pour ce qui est de l'interaction, une relation nuancée entre les variables est constatée. En effet, selon certains étudiants interrogés, lorsque le professeur interagissait avec eux et les incitait à échanger entre eux, ils s'engageaient à écouter le cours et à rester attentifs. Pour Altet (2017), cette interaction participe à la construction de la relation sociale qui est un facteur influant sur l'engagement (Ryan & Deci, 2002). Toutefois, tel que l'explique Altet (2017), les échanges entre enseignant et étudiant peuvent également obstruer la transmission et la construction du savoir. C'est le cas pour certains des répondants qui décrochaient et fuyaient le cours par peur d'être interrogés lorsque l'enseignant imposait l'interaction. Enfin, la dernière caractéristique identifiée ayant un impact sur l'engagement des étudiants concerne la gestion des interactions. Selon notre analyse, une bonne gestion suscite la participation des étudiants et, de ce fait, un engagement de leur part au cours. En ce sens, tel que l'expliquent Gaudreau, Frenette et Thibodeau (2015), l'ajustement des interactions sociales permettrait de favoriser l'engagement des étudiants.

❖ **La performance**

La dernière dimension abordée concerne la performance des étudiants universitaires. Celle-ci est principalement déterminée par l'implication du professeur, son expression verbale et l'élaboration de son cours.

En effet, les étudiants interrogés annoncent avoir réussi leurs cours grâce à l'implication du professeur : lorsque ce dernier porte de l'intérêt à ses étudiants et à leur compréhension, en étant disponible pour les conseiller et les assister, en interagissant avec eux, en proposant des exercices pour faciliter leur compréhension et en s'assurant de la clarté et de la structure de ses explications. Cette pratique est, comme pour la motivation, étroitement liée au soutien aux élèves défini par Praetorius et al., (2018). Ainsi, par la relation qu'elle établit entre l'élève et l'enseignant, cette pratique serait, selon Hattie (2003), un indicateur essentiel de la performance des étudiants.

L'expression du professeur est également un indicateur de la performance selon les participants. D'ailleurs, Talbot (2012) explique dans son article l'importance de varier son intonation verbale dans le but de maintenir l'attention des étudiants. C'est dans ce même sens que certains des participants justifient leur échec à travers la voix monotone de leur enseignant.

Enfin, la conception claire et complète des diapositives, la proposition d'exercices et d'examens blancs, et l'enregistrement des cours auraient participé à la réussite des étudiants que nous avons interrogés. De même lorsque l'enseignant fait preuve d'indulgence en diminuant la charge de travail.

4. Discussion générale

Dans cette partie, les résultats seront discutés au regard de notre question de recherche, de nos hypothèses et de la littérature scientifique. Elle consistera, dans un premier temps, à expliquer ces résultats et à les confronter à travers les deux approches méthodologiques employées. Ceci dans le but de comprendre le phénomène étudié.

Ensuite, la pertinence du choix méthodologique sera également discutée et les limites identifiées seront présentées. L'objectif étant d'apporter un regard vigilant sur cette étude.

Enfin, cette discussion se terminera par la proposition d'éventuelles perspectives de recherche et de potentielles implications pratiques adressées au professeur d'université.

4.1 Présentation des résultats

La présentation des résultats a été rédigée de manière à apporter des éléments de réponses à la question de recherche. Pour rappel, celle-ci s'intéresse aux pratiques enseignantes favorisant une perception positive de l'engagement, de la motivation et de la performance des étudiants de première année universitaire en temps de crise sanitaire. Ainsi, l'explication et la confrontation de ces résultats s'articuleront autour de 6 dimensions. Les 5 premières faisant référence aux cinq pratiques enseignantes identifiées dans la littérature, tandis que la dernière dimension mentionne les pratiques inédites abordées par les étudiants durant la démarche qualitative.

Rappelons toutefois que l'analyse du concept de motivation diffère selon l'approche. Effectivement, la motivation a été abordée au sens large dans l'approche qualitative, et elle a été étudiée selon les trois « besoins psychologiques fondamentaux » définis par Deci et Ryan (2000) dans la partie quantitative.

Par ailleurs, précisons que les pratiques enseignantes analysées à travers l'approche quantitative seront abordées selon le 4^{e} stade évoqué antérieurement.

- **La gestion de la classe**

Compte tenu de la recherche quantitative, la gestion de la classe présente des effets inattendus concernant le sens de l'impact sur diverses variables dépendantes. Effectivement, elle semblerait diminuer la performance de l'étudiant ainsi que sa motivation à travers son sentiment d'autonomie et son sentiment d'efficacité personnelle.

Dans l'analyse qualitative, cette notion de gestion de classe se retrouve dans certaines caractéristiques identifiées par les participants, à savoir la mise en place de règles strictes qui influe selon les participants négativement sur leur motivation, et la gestion des interactions qui participerait à leur engagement. L'analyse de la première caractéristique, à savoir « la mise en place de règles strictes », nous a permis de mieux comprendre les effets négatifs obtenus lors de la statistique inférentielle concernant la gestion de la classe et la motivation. Effectivement, d'après les étudiants, lorsque le professeur est trop sévère et qu'il met en place des règles strictes, il laisse peu de liberté à ses étudiants et favorise leur perception négative du contexte d'apprentissage qui est, selon Pintrich (2003) et Viau (2009), interconnectée à « la dynamique motivationnelle » de l'individu. Par conséquent, ces contraintes externes impacteraient négativement ce sentiment d'autonomie (Deci & Ryan, 2002).

Ensuite, concernant la performance, bien que les résultats quantitatifs révèlent des effets négatifs avec la gestion de classe, les participants à l'étude qualitative n'ont pas décrit d'effet particulier de cette pratique sur leur réussite scolaire. Toutefois, ils ont tout de même fait part de leur manque de motivation et de leur désengagement face aux cours dans lesquels l'enseignant pratiquait une gestion de classe élevée, c'est-à-dire lorsqu'il impose le travail en sous-groupes et/ou lorsqu'il met en place des règles strictes à respecter. Par conséquent, comme l'expliquent Pirot et De Ketele (2000) et Connell (1990), l'échec de l'étudiant a pu être induit par son manque d'engagement dans la tâche ou, comme l'évoquent Viau (1994) et Ryan et Deci (2000), par son manque de motivation.

- **Le soutien aux élèves**

Pour cette pratique, l'analyse quantitative révèle des effets positifs et modérés sur le sentiment d'autonomie, mais des effets négatifs sur l'engagement et la performance. Cette notion est abordée par les participants de l'étude qualitative en des

termes se rattachant à la relation entre l'étudiant et le professeur, à l'implication de l'enseignant et à son suivi pédagogique.

Ainsi, en tenant compte principalement de la relation entre l'enseignant et l'étudiant, une convergence est identifiée entre les résultats quantitatifs et qualitatifs. En effet, les étudiants expliquent se sentir plus motivés lorsqu'ils entretiennent une bonne relation avec leur professeur. Cette relation se traduit par la bienveillance de l'enseignant, par son attention envers les besoins des étudiants et sa disponibilité (répondre aux questions, réexpliquer, etc.). Dans un même sens, Deci et Ryan (2000) et Tinto (2012) évoquent l'importance de soutenir les étudiants et d'entretenir une bonne relation avec eux dans le développement de leur motivation.

En revanche, pour ce qui est de l'effet négatif du soutien aux élèves observé dans l'analyse quantitative sur l'engagement, celui-ci diverge des écrits des auteurs et des informations récoltées dans l'analyse qualitative. Effectivement, la notion de soutien aux élèves telle qu'abordée dans le discours des étudiants, susciterait leur engagement lorsque le professeur accompagne ses étudiants et met en place des stratégies de compréhension. D'après Praetorius et al., (2018) et Ryan et Wilson (2014), de telles applications seraient susceptibles d'augmenter l'engagement des étudiants. Dès lors, il semblerait y avoir un écart entre les deux approches qui pourrait potentiellement se justifier par le vécu des étudiants durant la crise sanitaire. Celui-ci aurait pu en partie influer sur le manque d'engagement des étudiants. En effet, Ryan et Wilson (2014), Geier (2021) et Cuche, Genicot, Goldschmidt et Van de Moortele (2010) abordent l'influence d'un environnement sécurisant, du bien-être de l'étudiant et d'un climat de classe positif sur l'engagement de l'individu. Malheureusement, dans un tel contexte de pandémie, les étudiants ont dû suivre leur formation dans un environnement stressant et incertain, se répercutant sur leur santé mentale (Roux et al., 2021 ; Sahbaz, 2020).

Enfin, concernant les résultats négatifs observés lors de l'analyse quantitative sur la performance, ceux-ci sont en désaccord avec les données recueillies dans l'analyse qualitative ainsi qu'avec la recherche de Hattie (2003). Effectivement, lorsque les participants parlent de leur réussite à l'université, ils évoquent l'implication du professeur à travers sa disponibilité, l'intérêt qu'il porte pour ses étudiants et la clarté de ses explications comme pratiques favorisant leur performance. Dans un même

sens, Hattie (2003) cible la relation qu'entretient l'étudiant avec son professeur comme indicateur important de sa réussite. Ici aussi, une divergence entre les deux approches méthodologiques est observée. Toutefois, comme l'expliquent Pirot et De Ketele (2000) et Connell (1990), l'engagement serait corrélé à la performance des étudiants. Ainsi, si l'on considère l'impact négatif du contexte sanitaire sur l'engagement des étudiants, la performance aurait pu également être affectée négativement à travers la relation qu'elle entretient avec l'engagement.

- **L'activation cognitive**

Les données quantitatives révèlent des effets positifs et modérés de l'activation cognitive sur l'autonomie. Si l'on tient compte de la définition de Cohen (1993) et Mayer (2004), cités par Praetorius et al., (2018), selon laquelle l'activation cognitive est associée à des pratiques stimulantes favorisant la réflexion et la compréhension des étudiants, les résultats sont confirmés par l'analyse qualitative. En effet, l'activation cognitive est identifiée dans diverses pratiques évoquées par les étudiants ayant participé à l'étude. Notamment lorsque le professeur met en place des sous-groupes de travail et qu'il intègre des mises en situation, des supports visuels (vidéos, schémas) et des liens dans son cours. Ces éléments participeraient à leur compréhension et augmenteraient leur motivation à suivre le cours. D'ailleurs, Halawah (2011), dans son étude sur les facteurs influençant la motivation des étudiants, encourage l'application de telles stratégies pour favoriser leur motivation.

Outre ses effets positifs sur la motivation, l'analyse qualitative révèle que cette activation cognitive telle qu'elle y est évoquée augmenterait également l'engagement des étudiants. Effectivement, les participants de l'étude qualitative expliquent être plus impliqués dans les cours où le professeur organise des groupes de travail, où il s'assure que ses étudiants ont bien compris, où il interagit avec eux et soigne ses slides afin de capter leur attention, etc. Tremblay-Wragg **,** Raby et Ménard, (2018) évoquent l'importance de telles stratégies pédagogiques dans l'engagement cognitif de l'étudiant.

- **L'interaction**

D'après l'analyse quantitative, cette pratique présenterait des effets positifs sur le sentiment d'autonomie, mais inattendus sur la performance.

Cette notion d'interaction se retrouve également dans diverses thématiques de l'étude qualitative. L'une est liée au concept de motivation et l'autre au concept d'engagement. Ainsi, conjointement aux résultats quantitatifs, l'interaction semblerait augmenter la motivation des étudiants ayant participé à l'étude qualitative ainsi que leur engagement. Dans un même sens, Ryan et Wilson (2014) évoquent l'importance pour les professeurs d'échanger avec les étudiants dans le but de favoriser leur motivation, leur engagement et leur réussite.

Ensuite, pour ce qui est du résultat inattendu lié à la performance, celui-ci diverge avec le discours des participants. Effectivement, ces derniers citent les échanges qu'ils avaient avec leur professeur comme facteur ayant participé à leur réussite. Dans un même sens, Altet (2017) explique l'importance des interactions dans un contexte de transmission de savoirs, ceci dans le but de créer une relation professeur-élève essentielle pour la réussite de l'étudiant (Geier, 2021). Néanmoins, notons que dans un contexte de crise sanitaire lorsque s'installe une distance physique entre l'enseignant et l'élève, les relations interpersonnelles sont limitées (Polack et al., 2021). Dès lors, ce résultat pourrait s'expliquer par le contexte sanitaire.

- **La structure**

D'après les tests inférentiels, cette pratique augmenterait le sentiment d'autonomie de l'étudiant ainsi que sa performance, mais aurait un impact négatif sur son sentiment d'appartenance sociale. Cette notion de structure a été évoquée par les étudiants de l'étude qualitative en des termes liés à l'élaboration du cours et à la structure du cours.

Ainsi, les participants de l'étude qualitative expliquent se sentir motivés lorsque l'enseignant veille à la durée de l'activité à travers de courtes capsules vidéo et quand des supports visuels (illustration, photos, etc.) sont proposés. En ce sens, l'analyse de Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) annonce une augmentation de la motivation chez l'étudiant par une structure élevée de l'enseignant.

Toutefois, concernant le sentiment d'appartenance sociale, l'étude qualitative n'offre aucune information permettant d'apporter une part compréhensive au résultat négatif obtenu lors de l'étude quantitative. Néanmoins, l'impact du contexte de l'étude pourrait expliquer la diminution de la motivation à travers le sentiment d'appartenance sociale des étudiants. En effet, l'isolement et l'absence physique des étudiants dus à la crise sanitaire produiraient des difficultés pour l'étudiant à développer son sentiment d'appartenance sociale (Arnault, 2021). De ce fait, l'impact d'un tel contexte pourrait avoir biaisé les résultats quantitatifs.

Ensuite, à propos de la performance, conformément à ce que révèlent les tests inférentiels, celle-ci contribuerait, d'après les étudiants de l'étude qualitative, à leur réussite.

En effet, d'après ces derniers, lorsque le professeur élabore et organise son cours de manière claire et complète, et lorsqu'il enregistre son cours, les étudiants sembleraient réussir plus facilement. Ces informations rejoignent la recherche empirique de Braxton, Bray et Berger (2000) qui indiquent que le niveau d'organisation, de préparation et de clarté d'un cours a un impact positif sur la réussite des étudiants.

Outre la performance, la structure de l'enseignant favoriserait également, selon l'étude qualitative, l'engagement des étudiants. Effectivement, d'après eux, lorsque le professeur divise son cours en chapitres, qu'il présente un planning de séances et qu'il enregistre le cours, les étudiants s'engageraient davantage.

Galand (2022), explique d'ailleurs le rôle essentiel de la structure de l'enseignant dans l'engagement des étudiants. En effet, dans sa comparaison entre la structure et le chaos, Galand (2022) précise que l'engagement découle notamment de la perception de l'étudiant face au contexte d'apprentissage. En ce sens, lorsque l'enseignant propose une structure et une guidance, l'étudiant aurait potentiellement plus de chances de s'engager.

- **Pratiques émergentes à la suite de l'étude qualitative**

Cette dernière dimension aborde les pratiques enseignantes qui ont émergé dans le discours des participants de l'étude qualitative. Parmi celles-ci, l'éloquence de l'enseignant à travers l'humour et l'expression verbale semble être une pratique

appréciée par les étudiants. Celle-ci favoriserait leur motivation. Cette perception des étudiants rejoint l'étude menée par Salmee et Arif (2019) selon laquelle la majorité des répondants se sentent motivés intrinsèquement lorsque l'enseignant fait appel à l'humour.

Par ailleurs, l'attitude de l'enseignant à travers son investissement, sa bonne humeur, sa passion et son charisme, permettrait également d'augmenter la motivation des étudiants ainsi que leur engagement. En effet, ces résultats se rapprochent fortement de l'expérience comparative menée par Konig (2021). Selon cette recherche, un enseignant enthousiaste pourrait augmenter la motivation et l'engagement de ses étudiants.

4.2 Limites

Au fur et à mesure de la rédaction, certaines limites ayant potentiellement affecté nos résultats ont émergé. Cela a suscité une remise en question de l'approche méthodologique.

Tout d'abord, rappelons que les pratiques enseignantes analysées sont issues des modèles théoriques observés dans l'enseignement obligatoire en présentiel. Ainsi, bien que cette démarche ait permis d'analyser un bon nombre de pratiques dans l'enseignement supérieur, ce modèle investigué ne couvre peut-être pas l'ensemble des pratiques enseignantes à l'université ou ne les couvre pas de manière appropriée. En ce sens, rappelons que d'autres pratiques perçues par les étudiants ont d'ailleurs émergé dans leur discours. Dès lors, nous restons prudents par rapport à l'exactitude des propos des résultats obtenus, d'autant plus que le contexte de cette recherche concerne l'enseignement en distanciel.

Outre les variables liées aux pratiques enseignantes, d'autres facteurs, comme le contexte d'étude, auraient pu accentuer le manque de motivation, d'engagement et de performance des étudiants. En effet, leurs perceptions et celle des professeurs auraient pu être biaisées par l'environnement stressant qu'a procuré la crise sanitaire. L'anxiété ainsi que l'accumulation de stress auraient pu influer négativement sur leur santé mentale tel que l'expliquent Roux et al., (2021) et Bergheul, Carole, Augustin, Oscar et Bedoya (2021). Ce facteur aurait donc potentiellement biaisé les résultats par rapport aux pratiques enseignantes efficaces à distance.

De plus, une autre limite se situe au niveau de l'engagement. En effet, cet indicateur de réussite a été conceptuellement défini dans la théorie comme l'engagement selon trois dimensions spécifiques : comportementale, cognitive et affective (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Par conséquent, l'analyse s'est appuyée sur cette notion telle que définie théoriquement. Cependant, la récolte des données dans la partie quantitative l'aborde selon l'intention de persévérer. Cette approche de l'engagement diffère donc de celle mobilisée dans la théorie et aurait pu biaiser l'exactitude des propos.

Ensuite, toujours dans la partie quantitative, un alpha de Cronbach faible concernant le soutien aux élèves est observé. Toutefois, cela pourrait s'expliquer par

le manque de questions posées lors du test. Il aurait dès lors été judicieux de rajouter plus de questions liées au soutien aux élèves dans le but d'obtenir un alpha de Cronbach plus fort.

Par ailleurs, précisons que la récolte de données de la partie quantitative s'est principalement basée sur **la perception** des répondants. Ainsi, en ce qui concerne la mesure des pratiques enseignantes, celles-ci correspondent aux pratiques auto-rapportées par les professeurs durant leurs cours. Par conséquent, des écarts entre leurs pratiques perçues et leurs pratiques effectives sur le terrain pourraient éventuellement biaiser le contenu des résultats.

Dans la même idée, la récolte de données de la partie qualitative s'appuie, elle, sur la perception des étudiants. Une limite est également identifiée à travers leurs interprétations qui auraient pu compromettre les résultats.

Par cette constatation, certaines informations récoltées lors des entretiens paraissent ambigües. En partant de la perception des étudiants, un questionnement se pose quant à la sensibilité des termes employés. Par exemple, une nuance délicate est à saisir entre la motivation et l'engagement. En effet, d'après Pirot et De Ketele (2000), la motivation est le moteur de l'action, tandis que l'engagement s'apparente au déclenchement de l'action. Dès lors, nous restons vigilants face aux résultats par rapport aux termes employés par les étudiants.

En ce sens, une autre limite réside dans les relations entre les trois indicateurs de réussite. En effet, par exemple, un engagement élevé serait corrélé positivement à la performance (Pirot & De Ketele, 2000). Par conséquent, lorsqu'un étudiant identifie une pratique affectant plusieurs indicateurs de réussite, nous ne sommes pas convaincus de l'exactitude des informations récoltées. Nous pouvons supposer qu'en réalité, cette pratique influe sur un indicateur qui va, par sa corrélation positive, affecter d'autres indicateurs.

Enfin, une dernière limite est identifiée dans le guide d'entretien. Effectivement, dans celui-ci, la motivation a été abordée selon une approche globale. Tandis que l'étude quantitative l'aborde selon les trois besoins fondamentaux de la TAD (Deci & Ryan, 2000). Par conséquent, lorsqu'il s'agissait d'apporter une explication aux résultats quantitatifs, les informations récoltées à ce propos manquaient de précision.

4.3 Perspectives futures de recherches et Implications pratiques

Cette recherche appelle un ensemble de perspectives identifiées grâce à un recul critique ainsi qu'à des faiblesses décrites ci-dessus.

La première consisterait à proposer une étude à partir d'éléments factuels. Pour ce faire, la récolte de données par observation serait un bon outil de cueillette de données (Giraud, 2004). Bien que cette méthode de collecte s'ouvre à la subjectivité de l'observateur, elle permettrait néanmoins une approche plus rigoureuse du matériel (Martineau, 2005) et éviterait les biais provenant de la perception des participants.

Ensuite, dans une perspective où l'enseignement à distance est en plein essor et se développe depuis une vingtaine d'années pour augmenter l'accessibilité à l'enseignement supérieur (Papi, 2015), une éventuelle recherche serait de déterminer les pratiques enseignantes efficaces à travers l'enseignement à distance, en évitant tout facteur externe. En effet, compte tenu de la limite identifiée dans notre recherche concernant l'influence du contexte covid sur nos résultats, nous encourageons une étude écartant ce biais afin d'évaluer et de définir les véritables pratiques enseignantes efficaces lors de l'enseignement à distance.

Enfin, une dernière perspective de recherche pertinente serait de présenter une étude longitudinale. Cela permettrait d'effectuer une analyse plus rigoureuse de l'effet causal des pratiques enseignantes sur le processus de réussite de l'étudiant. Cette recherche temporelle permettrait d'observer un éventuel changement de l'impact des pratiques enseignantes sur les étudiants, ceci dans le but d'apporter une évaluation plus pertinente de celles-ci.

Par ailleurs, au regard de cette étude et des résultats obtenus, quelques implications pratiques sont proposées et pourraient être considérées lors de l'enseignement à distance en contexte covid.

En effet, à la suite des corrélations significativement positives observées entre la motivation et diverses pratiques enseignantes, nous encourageons les professeurs d'université à se montrer particulièrement disponibles, bienveillants et attentionnés envers leurs étudiants. Ces implications sont principalement encouragées en temps de

crise sanitaire lorsque les étudiants ressentent de l'anxiété et de l'insécurité (Bergheul, Carole, Augustin, Oscar & Bedoya, 2021).

De plus, outre ces caractéristiques liées au soutien aux élèves, d'autres, liées à l'activation cognitive, paraissent avoir tout autant d'effets positifs sur leur motivation. Effectivement, il semblerait que les étudiants apprécient lorsque le professeur rend le cours stimulant et attractif en déployant diverses stratégies d'apprentissage telles que la mise en place de sous-groupes de travail ou encore l'utilisation de supports visuels dans le cours (vidéos, schémas, mise en situation, etc.). Par ailleurs, notons qu'un modèle transmissif mettant en exergue l'interaction et les échanges serait une pratique motivante.

Enfin, la dernière implication que nous conseillons concerne la structure et l'organisation de l'enseignant. D'après les résultats obtenus, celles-ci auraient des effets positifs sur la motivation des étudiants et favoriseraient notamment leur performance.

Bien que toutes ces implications soient principalement liées à la motivation des étudiants, elles pourraient néanmoins agir sur l'engagement et la performance des étudiants grâce à la relation qu'entretient la motivation avec ces deux indicateurs. (Pirot & De Ketele, 2000 ; Ryan & Deci, 2020)

Pour conclure, nous aimerions préciser l'importance de considérer ces suggestions avec prudence au vu des diverses limites identifiées dans cette étude.

5. Conclusion

La pandémie Covid-19 a suscité de nombreuses recherches d'un point de vue pédagogique. En effet, les établissements universitaires ont été contraints d'interdire l'accès aux étudiants. Par conséquent, afin d'assurer une continuité pédagogique, les universités ont mis en place des dispositifs d'enseignement à distance (Stankovska, Dimitrovski, Ibraimi & Memedi 2021). Par ailleurs, les difficultés de motivation, d'engagement et de performance à travers ces dispositifs en temps de crise sanitaire (Karsenti et al., 2021 & Hantem, 2020) ont suscité notre attention. Nos lectures nous ont orientés vers les pratiques enseignantes comme facteurs susceptibles de favoriser ces trois indicateurs de réussite (Berger & Girardet, 2016). Dès lors, cette étude s'est intéressée aux caractéristiques des pratiques enseignantes permettant de les favoriser. Par conséquent, l'objet de ce mémoire consiste à apporter des éléments de réponse au questionnement suivant : ***« Quelles caractéristiques des pratiques enseignantes favorisent une perception positive de l'engagement, de la motivation et de la performance des étudiants de première année universitaire en Belgique francophone lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19 ? »***

Bien que la plupart des hypothèses n'ont pas été vérifiées, les tests inférentiels ont toutefois révélé d'autres résultats pertinents. Par ailleurs, l'approche qualitative a permis d'apporter un regard compréhensif aux résultats obtenus, enrichissant de ce fait notre discussion.

Afin de répondre à la question initiale, les principaux résultats seront exposés succinctement selon les pratiques vérifiées par les deux approches (quantitative et qualitative).

Ainsi, compte tenu des résultats quantitatifs obtenus, le soutien aux élèves, l'activation cognitive, la structure et l'interaction semblent être des pratiques ayant des effets significativement positifs sur la motivation des étudiants. En ce qui concerne l'engagement, aucun résultat significativement positif n'a été observé. Néanmoins, nous avons pu identifier un lien significatif et positif entre la structure et la performance.

Ensuite, compte tenu des informations récoltées dans l'analyse qualitative, nous avons pu relever des résultats semblables à travers des pratiques proches de celles

qui ressortent de l'étude quantitative. Effectivement, concernant les pratiques liées au soutien aux élèves, lorsque le professeur manifeste de la bienveillance et de l'attention envers ses étudiants et qu'il se montre disponible pour eux, ces derniers seraient potentiellement plus motivés à s'engager dans leur apprentissage. Par ailleurs, l'activation cognitive serait également une pratique motivante lorsque le professeur stimule sa classe en mettant en place des travaux de groupe, en intégrant des mises en situation dans son cours et en proposant des supports visuels tels que des vidéos, des schémas et des liens. Ensuite, la transmission de savoirs à travers des échanges et de l'interaction dans l'auditoire semblerait également motiver les étudiants à assister au cours. Enfin, pour ce qui est de la structure, elle aurait aussi une influence positive sur la motivation des étudiants lorsque l'enseignant veille à la durée de l'activité et qu'il propose des supports visuels tels que des illustrations. De plus, un cours clair, complet et enregistré permettrait de favoriser la réussite des étudiants.

Précisons toutefois que d'autres caractéristiques mises en évidence dans la discussion ont été obtenues lors de l'analyse qualitative. Celles-ci pourraient éventuellement faire l'objet de pratiques efficaces lors de l'enseignement en distanciel.

Rappelons aussi que ces résultats sont à observer avec prudence. Comme évoqué plus haut, notre recherche se heurte à diverses limites. Nous avons pu en identifier une fondamentale à travers le contexte de crise sanitaire qui aurait potentiellement biaisé nos résultats. De plus, les pratiques enseignantes que nous avons mobilisées font référence à l'enseignement obligatoire et ont été définies en présentiel. Dès lors, nous restons prudents face à l'exactitude de nos propos. Enfin, en récoltant des données à partir de la perception des étudiants et des enseignants, l'authenticité des résultats aurait potentiellement été biaisée.

Toutefois, cette étude encourage les enseignants à prendre en considération ces caractéristiques des pratiques enseignantes dans le cadre de leur cours en distanciel en contexte de crise sanitaire. En effet, par les perceptions des étudiants et des enseignants ainsi que par l'appui d'auteurs scientifiques, nous ne rejetons pas l'efficacité de telles pratiques.

Pour conclure, nous encourageons la recherche à mener une étude similaire dans un environnement plus sécurisant pour les étudiants à travers une approche factuelle, afin de vérifier l'influence réelle des pratiques enseignantes à distance.

6. Bibliographie

Adangnikou, N., & Paul, J. J. (2008). La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte. *Association internationale de pédagogie universitaire*, 25, 195-208. Retrieved from https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00333230

Ait Ali, N., & Rouch, J-P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. *Temporalités de la recherche*, 18. doi.org/10.4000/temporalites.2632

Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, 15, 35-44. doi.org/10.3406/refor.1994.1188

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2. *Les Dossiers de l'Education et Formations*, 44, Paris : ministère de l'Éducation Nationale, DEP.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43. doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027

Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : *recherche et formation*, 47(166), 1196-1223. doi.org/10.1590/198053144321

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123. https://doi.org/10.7202/1059650ar

Annoot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ?. *Recherche et formation*, 77, 17-28. doi.org/10.4000/rechercheformation.2298

Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (thèse, université de Montréal). Retrieved from https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17034/Archambault_Isabelle_2006_these.pdf?sequence=1

Arnault, E. (2021). COVID-19 : les étudiants face à la crise. *La presse médicale formation*, 2(2), 113-115. DOI : 10.1016/j.lpmfor.2021.03.003

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*. *Exercer*, 84(19), 142-5.

Bachy, S. (2021). Portrait des compétences numériques d'étudiants belges etpistes d'accompagnement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(3), 17–38. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-02

Becerra-Labra, C., Gras-Marti, A. & Torregrosa, J-M. (2012). Effects of a Problem-based Structure of Physics Contents on Conceptual Learning and the Ability to Solve Problems. *International Journal of science education*, Vol 34, 8, 1235-1253. doi.org/10.1080/09500693.2011.619210

Bencherqui, D., Beau, G., & Bazin, Y. (2018). Perturber les enseignements pour mieux motiver les étudiants : de l'étude de cas traditionnelle aux jeux pédagogiques. *GRH*, 26(1), 123-147. doi.org/10.3917/grh.181.0123

Berger, J-L. & Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196, 129-154. doi.org/10.4000/rfp.5099

Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC* (Thèse, université de Montréal). Retrieved from https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3943/Emmanuel_Bernet_2010_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Bergheul, S., Carole, C., Augustin, E., Oscar, L. & Bedoya, J-P. (2021). Facteurs prédictifs de l'anxiété des étudiants durant la pandémie (Covid-19). *L'encéphale.* doi.org/10.1016/j.encep.2021.08.009

Bigot, G. (2007). La grande pitié des universités françaises. Dans Jourde, P (Ed.), *Université : la grande illusion*. Paris : L'esprit des péninsules.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ed. d'organisation.

Blainvillain, O., Prunet, A., Stenklov, N. & Avram, C. (2021). Analyses de stratégies d'adaptation aux situations d'enseignement imposées par le contexte sanitaire de la covid-19. *Pratique et recherche.* Vol 2. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03436697/

Bouhon, F., Jousten, A., Miny, X. & Slautsky, E. (2020). L'État belge face à la pandémie de Covid-19 : esquisse d'un régime d'exception. *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1, n°2446, 5-56. doi.org/10.3917/cris.2446.0005

Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48, 41-61. doi.org/10.3917/soco.048.0041

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques.* Paris: Armand Colin.

Braxton J.-M., Bray N. J. & Berger J.-B. (2000). Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development* 41(2), 215-227. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ614360

Bressoux, P. (2010). Modéliser des relations multiples. *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales,* 97-156. Retrieved from https://www.cairn.info/modelisation-statistique-appliquee-aux-sciences-so--9782804157142-page-97.htm

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137

Bressoux, P. (2000). Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves. *Edition la découverte,* 198-207

Bressoux, P. (2018). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, 35-52. doi.org/10.3406/dsedu.2001.949

Bru, M (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage.* Toulouse : Edition universitaires du sud

Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : Opportunité et intérêt des recherches. In E. Annoot et M.F. Fave Bonnet : *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer.* Paris : L'Harmattan.

Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie. Que sais-je*. Paris : Presses Universitaires de France

Caron, P-A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. doi.org/10.4000/dms.5211

Chapman, E. (2003). Assessing student engagement rates. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED482269

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale*. Sociologie des expériences étudiantes en Europe. Paris : La Documentation française.

Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55

Chouinard, R., Roy, N., Carpentier, G. et Bowen, F. (2022). Motivation, engagement et satisfaction des besoins psychologiques en formation initiale à l'enseignement lors des premières vagues de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 76-90. doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-06

Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de*

l'éducation, 27(2), 327-352. doi.org/10.7202/009936ar

Clot, Y. (2006). La fonction psychologique du travail. *Le travail humain*. doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01.

Code, J., Ralph, R. & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future : perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and learning sciences*, Vol 121, n°5/6, 419-431. doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112

Colaux, C., Georges, F., & Poumay, M. (2013). Apport des TICE dans la mise en place d'une pédagogie active pour les grands groupes. *Actes du VII^e colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, 19-27. Retrieved from https://hdl.handle.net/2268/150079

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood.* Chicago : University of Chicago Press.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2e éd.). Paris : Economica : Anthropos.

Crespo, M. (2008). *La charge professorale à l'Université de Montréal : ampleur, diversité et spécificité. Rapport présenté au comité paritaire Université de Montréal/Syndicat des professeurs et professeures de l'Université de Montréal.* Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Cuche, C., Genicot, A-S., Goldschmidt, I., Van de Moortele, G. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, n°1, 11-128. doi.org/10.3917/enf1.101.0111

Daniels, L.M., Goegan, L.D. & Parker, P.C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education*, 24, 299–318. doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3

De Clercq, M. (2019). *Chapitre 6 : Corrélation & régression - association entre deux variables quantitatives* (PPT). Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve

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.

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*, 58. doi.org/10.4000/edso.13276

De Clercq, M., Van Meenen, F. & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 73-106. Retrieved from https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/258

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research.* Rochester : University of Rochester Press.

De Ketele, J.M. (2002). L'évaluation de et dans l'innovation. In *Evaluer les pratiques innovantes.* Paris : CNDP.

De Ketele, J.-M., & Maroy, Ch. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de*

recherche aux critères de qualité (pp. 219-249). Bruxelles: De Boeck.

Demougeot-Lebel, J., Ricci, J-L. & Romainville, M. (2012). Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire. *savoirs*, 28 (1), 113-133. doi.org/10.3917/savo.028.0113

Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* (thèse). Université de Genève. doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:21861

Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003

Drozdikova-Zaripova, A-R., Valeeva, R-A., & Latypov, N-R. (2021). The Impact of Isolation Measures during COVID-19 Pandemic on Russian Students' Motivation for Learning. *Education Sciences*, 11, 722. doi.org/10.3390/educsci11110722

Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M. & Le Flanchec, A. (2013). Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs. *Gestion et management public*, Vol 1, n°4, 4-22. doi.org/10.3917/gmp.004.0004

Duck, S. (1990). *Personal relationships and social support*. London : Sage Publications.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (thèse, Université de Bourgogne). Retrieved from https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01217315

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. doi.org/10.4000/rechercheformation.2431

Duguet, A & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ?. *Questions Vives*, 6 (18). doi.org/10.4000/questionsvives.1178

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative?. *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4 - Hiver), 47-58.

Dupont, J-P., Carlier, G., Gérard, P. & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°73. Retrieved from https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544

Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136. doi.org/10.4000/rfp.4770

Dupriez, V. (2019). *Les dispositifs de recherche* (PPT). Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.

Dupriez, V. (2019). *Les grandes étapes d'une recherche* (PPT). Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.

Dupriez, V. (2020). *L'école de la contingence structurelle* (PPT). Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve

El Refae, G-A., Kaba, A. & Eletter, S. (2021). Distance Learning during COVID-19 Pandemic: Satisfaction, Opportunities and Challenges as Perceived by Faculty Members and Students. *Interactive Technology and Smart Education,* Vol 18 (3), 298-318. doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0128

Erdogdu, M. Y. (2019). The Mediating Role of School Engagement in the Relationship between Attitude toward Learning and Academic Achievement. *International Journal of Education and Literacy Studies,* Vol 7, n°2, p 75-81. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=school+engagement&id=EJ1219592

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation.* Paris : Armand Colin.

Evans, C. (2011). Les groupes de discussion ou focus groups. *Mener l'enquête : guide des études de publics en bibliothèques*, 93-98. doi.org/10.4000/books.pressesenssib.563

Faure, S., Soulié, C. (2006). La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 164, 61-74. doi.org/10.3917/arss.164.0061

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université* (1re éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1re éd.). Paris : Presses Universitaires de France

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of educational research*. doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In Moore, K.A & Lippman, L. H. (éds.), What do children need to flourish ?. *The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society*, vol 3. doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19

Frisby, B., & Myers, S. (2008). *The relationship among perceived instructor rapport, student participation, and student learning outcomes*. Texas Speech Communication Journal, 33, 27–34

Galand, B. (2020). *Motivation et engagement* (PDF). Unpublished document, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.

Galand, B. (2022). *Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ?*. Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve

Galinon-Mélénec, B. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. In J. Donnay et M. Romainville : *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gaudreau, N., Frenette, E., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, Vol 38(2), 31-60. doi.org/10.7202/1036762ar

Gavray, M-A., Hagelstein, M. & Pieron, J. (2020). "*Continuité pédagogique" et déconfinement des Universités* (PDF). Retrieved from https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/248447/1/FR-Continuite%CC%81%20pe%CC%81dagogique%20et%20de%CC%81confinement%20des%20Universite%CC%81s-Mig-DVR.pdf

Geier, M. (2021). Students' Expectations and Students' Satisfaction: The Mediating Role of Excellent Teacher Behaviors. Teaching of Psychology. *Teaching of Psychology*, 48(1),9-17. https://doi.org/10.1177/0098628320959923

Giraud, C. (2004). *Histoire de la sociologie*. Paris: PUF.

Goastellec, G. (2014). *Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe : comprendre les transformations à l'œuvre* (pdf). Retrieved from PUN_P1-Ch02_Goastellec_V2-MeF_RevCL-GLg240214.pdf

Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of the situational intrinsic and extrinsic motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213. doi.org/10.1023/A:1005614228250

Guillemette, F., Luckerhoff, F., & Baribeau, C. (2010). Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages. *Recherche qualitative,* Vol 29, n°1.

Guterman, O. (2020). Academic success from an individual perspective : A proposal for redefinition. *International Review of Education*, 67, 403-413. doi.org/10.1007/s11159-020-09874-7

Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective. *Education*, 132(2), 379-390. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1193623

Hantem, A. (2020). *Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID19 : Cas de l'enseignement supérieur au Maroc*. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02883214

Harris, M., & Rosenthal, R. (2005). Fini les regards sales des enseignants : effets du comportement non verbal des enseignants sur les résultats des élèves. Dans RE

Riggio & RS Feldman (Eds.), *Applications de la communication non verbale*, 157–192.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence?. *ACEReSearch* Retrieved from https://research.acer.edu.au/research_conference_2003

Jacquemart, J. (2021). *L'évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants à l'université* (mémoire). Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *Contemp school psychol,* 8, 7-27. doi.org/10.1007/BF03340893

Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N. & Parent, S. (2021). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol 17 (2), 1-4. doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-01

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Education et francophonie revue scientifique virtuelle*, 29(1). Retrieved from https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html

Kaufmann J.-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail : Rapidité, souplesse, empathie. In Author (Ed.), *L'entretien compréhensif,* 4, 33-58. Paris: Armand Colin.

Klem, A. M., & Connel J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment.* New York (NY): Academic Press.

Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, 57(3)), 237-243.

Kotrikadze, E-V. & Zharkova, L-I. (2021). Advantages and Disadvantages of Distance Learning in Universities. *Current context of education and psychology in Europe and Asia*, Vol 9 (3). doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1184

Konig, L. (2021). Podcasts in Higher Education: Teacher Enthusiasm Increases Students' Excitement, Interest, Enjoyment, and Learning Motivation. *Educational Studies*, 47(5), 627-630. doi.org/10.1080/03055698.2019.1706040

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Education.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites (pdf). *Recherches qualitatives*, Hors-Série (2), p. 5-17.

McKee, W.T. & Witt, J.C. (1990). *Effective teaching : a review of instructional, and environmental variables.* New York : John Wiley and Sons.

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Morlaix, S. & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ?. *Recherches en éducation*, 22. doi.org/10.4000/ree.7204

Neuville, S., Frenay, M. & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goalorientations : impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117. doi.org/10.5334/pb-47-1-95

Oberti, M. (1995). *Les étudiants et leurs études*. In O. Galland (dir.) : Le monde des étudiants. Paris : Presses Universitaires de France

Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques*. n°25, 22-25.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et formation*, 81, 95-115. doi.org/10.4000/rechercheformation.2633

Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue francaise de pédagogie*, 202(1), 99-116. doi.org/10.4000/rfp.7546

Papi, C. (2015). *L'interaction entre étudiants : frein à la formation à distance ou voie vers la réussite?*. Projet de synthèses des connaissances CRSH.

Paquet, Y., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2016). *La théorie de l'autodétermination, aspect théoriques et appliqués*. Louvain-la-Neuve : De boeck supérieur

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement. *Pédagogie collégiale*, Vol 27, n°3. Retrieved from https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34326/Parent-27-3- 2014.pdf?sequence=1

Pelletier, P., & Mesny, A. (2021). Pandémie de Covid-19 et institutionnalisation de l'enseignement à distance dans les universités québécoises. *Distances et médiations des savoirs*, 36. doi.org/10.4000/dms.6815

Pépin, A., Deschênes-Tremblay, C., Lavoie, F. & Pellerin, L. (2021). Des capsules vidéo pour maximiser l'accompagnement en mode synchrone d'étudiantes et d'étudiants de niveau collégial nouvellement inscrits suivant un cours de calcul différentiel. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 1–14. Retrieved from https://id.erudit.org/iderudit/1077613ar

Peretti, C. (2009). *Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur*. Retrieved from http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/44/1/Rapport_2009_119441.pdf

Perrenoud, Ph. (2002). *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum !.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments : A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401–426. https://doi.org/10.2307/3250989

Pinte, G. (2019). La pédagogie universitaire. *Revue internationale d'éducation*, n° 80. doi.org/10.4000/lectures.41481

Pintrich, P. r. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686. DOI:10.1037/0022-0663.95.4.667

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. doi : 10.7202/000127ar

Gadassi Polack, R., Sened, H., Aubé, S., Zhang, A., Joormann, J., & Kober, H. (2021). Connections during crisis: Adolescents' social dynamics and mental health during COVID-19. *Developmental Psychology*, 57(10), 1633-1647. doi.org/10.1037/dev0001211

Praetorius, A-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality : the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50, 407-426. doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4

Rey, O., & Feyfant, A. (2017). Les transformations des universités françaises. *Institut français de l'Éducation, unité veille & analyses*. Retrieved from https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01561236

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Corrélats psychologiques des performances académiques des étudiants universitaires : une revue systématique et une méta-analyse. *Bulletin psychologique*, 138 (2), 353-387. doi.org/10.1037/a0026838

Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts

adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). doi.org/10.f4000/ripes.1009

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan

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

Romainville, M. (2005). « Quelques interrogations sur l'échec à l'Université » (pdf). *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 39, p. 18-22.

Romainville, M. (2015). *Les notions de réussite et d'échec dans les recherches en enseignement supérieur : de quoi parle-t-on au juste ?*. Conférence de consensus, transformation pédagogique de l'enseignement supérieur, 14. IFE, ENS Lyon.

Roux, J., Lefort, M., Bertin, M., Padilla, C., Mueller, J., Garlantézec, R., Pivette, M., Le Tertre, A. & Crepey, P. (2021). *Impact de la crise sanitaire de la COVID-19 sur la santé mentale des étudiants à Rennes, France*. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03172226

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective : Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R., & Wilson, J. H. (2014). Professor-Student Rapport Scale : Psychometric properties of the brief version. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 14, 64–74. doi.org/10.1443 4/josotl.v14i3.5162

Sacriste, V. (2014). Le métier d'enseignant-chercheur au prisme de ses contradictions. *Sociologies pratiques*, 3, 53 à 63. doi.org/10.3917/sopr.hs01.0053

Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace, Théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec

Sahbaz, A. (2020). Views and Evaluations of University Students about Distance Education during the COVID-19 Pandemic. *Education process international journal*, Vol 9(3), 185-198. doi.org/10.22521/edupij.2020.93.5

Salmee, S., & Arif, M. (2019). A Study on the Use of Humour in Motivating Students to Learn English. *Asian journal of University Education*, 15(3), 257-265.https://eric.ed.gov/?q=the+eloquence+and+humour+of+the+teacher+on+the+motivation+of+the+students+&id=EJ1238643

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive*, 273-312 Bruxelles : De Boeck

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. doi.org/10.4000/rfp.463

Schmits, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noel, B. & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61. doi.org/10.4000/rfp.2217

Schotte, O. (2020 march 13). *Dans les établissements d'enseignement supérieur, il est recommandé de développer des modules de cours à distance. Les activités d'apprentissage en présentiel sont suspendues à partir du 14 mars 2020 jusqu'au 3 avril 2020 inclus*. Retrieved from https://glatigny.cfwb.be/home/presse--actualites/publications/dans-les-etablissements-denseignement-superieur-il-est-recommande-de-developper-des-modules-de-cours-a-distance-les-activites-dapprentissage-en-presentiel-sont-suspendues-a-partir-du-14-mars-2020-jusquau-3-avril-2020-inclus.publicationfull.html

Six, M.-L. (2020). Crise de la COVID-19 : de moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 42–49. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-07

Soulie, C. (2002). L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : Auto-analyse d'une

pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés contemporaines*, 4(48), 11-39. doi.org/10.3917/soco.048.0011

Stankovska, G., Dimitrovski, D., Ibraimi, I. & Memedi, I. (2021). Online Learning, Social Presence and Satisfaction among University Students during the COVID-19 Pandemic. *New Challenges to Education: Lessons from Around the World*, Vol 19. Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=university+students+during+the+covid+&id=ED613967

Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement : Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 81-101. doi.org/ 10.3406/dsedu.2008.1132

Talbot (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, Vol 6 (18). https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234

Terenzini, P., Rendon, L., Lee Upcraft, M., Millar, S., Allison, K., Gregg, P. & Jalomo, R. (1994). The transition to college : Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73. doi:10.1007/ BF02496662

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. doi:10.1007/s10734-016-0098-5

Tremblay-Wragg, E., Raby, C., & Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). doi.org/10.4000/ripes.1288

Tice, D., Baumeister, R., Crawford, J., Allen, K-A. & Percy, A. (2021). Student belongingness in higher education: Lessons for Professors from the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4). Retrieved from https://eric.ed.gov/?q=university+professors+at+covid+19&id=EJ1304322

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *Exploring the educational character of student boye*. doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003

Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. Londres: The University of Chicago Press. DOI:10.7208/chicago/9780226804545.001.0001

Vallerand, R. J. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Québec : études vivantes, Vigot

Van Campenhoudt, M., Dell' Aquila, F. & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°65. Retrieved from https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561927

Vause, A., Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°63. Retrieved from https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0056193

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vivre en Belgique. (nd). *L'enseignement supérieur.* Retrieved from https://www.vivreenbelgique.be/3-l-enseignement/l-enseignement-superieur

Walker, K., & Koralesky, K. (2021). Student and Instructor Perceptions of Engagement after the Rapid Online Transition of Teaching Due to COVID-19. *Natural sciences education*, V.50, n°1. doi.org/10.1002/nse2.20038

Wallex. (2020 march 18). *Arrêté ministériel portant des mesures d'urgence pour limiter la propagation du coronavirus COVID-19.* Retriedved from https://wallex.wallonie.be/eli/arrete/2020/03/18/2020030331/2020/03/18

Wilhelm, J., Mattingly, S., & Gonzalez, V. (2021). Perceptions, satisfactions, and performance of undergraduate students during Covid-19 emergency remote teaching. *Anatomical Sciences Education*, Vol 15, 1, 42-56. doi.org/10.1002/ase.2161

Yilmaz, R., Karaoglan Yilmaz, F.G. & Keser, H. (2020). Vertical versus shared e-leadership approach in online project-based learning: a comparison of self-regulated learning skills, motivation and group collaboration processes. *Journal of Computing in Higher Education*, 32, 628–654. https://doi.org/10.1007/s12528-020-09250-2

7. Table des annexes

Annexe 1 – Homoscédasticité : homogénéité de la variance des erreurs…….....117

Annexe 2 – Tableaux de fréquence de l'échantillon…….……119

Annexe 3 – Relation linéaire entres les variables……..…122

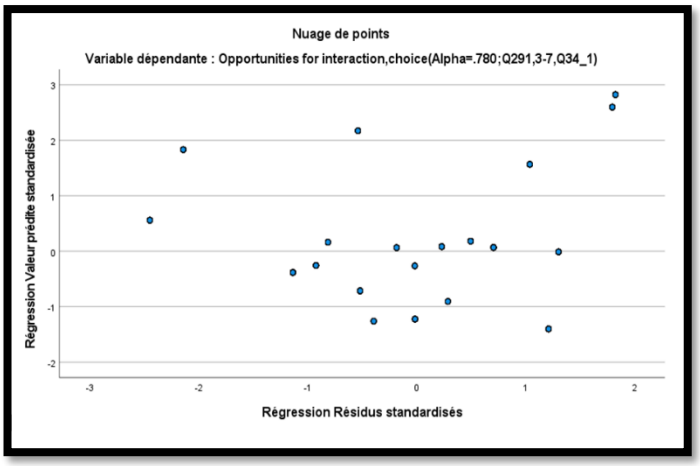
Annexe 4 – hypothèses sous-jacentes et normalité des données…….……127

Annexe 5 – Variables mobilisées et résultat de l'alpha de Cronbach……...131

Annexe 6 – Appel à participants……..…….132

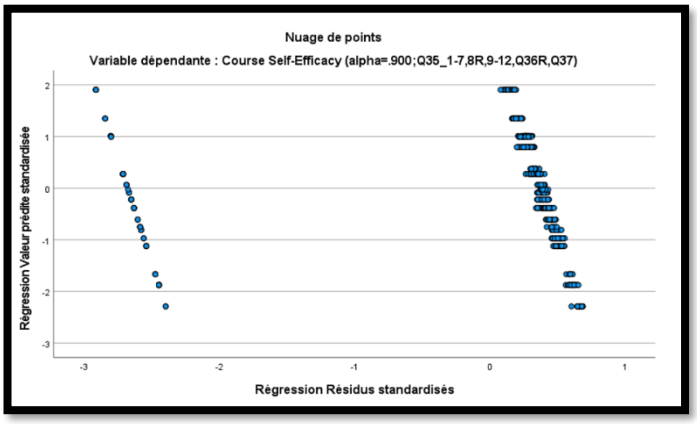
Annexe 7 – guide d'entretien……133

→ **Le sentiment d'autonomie**



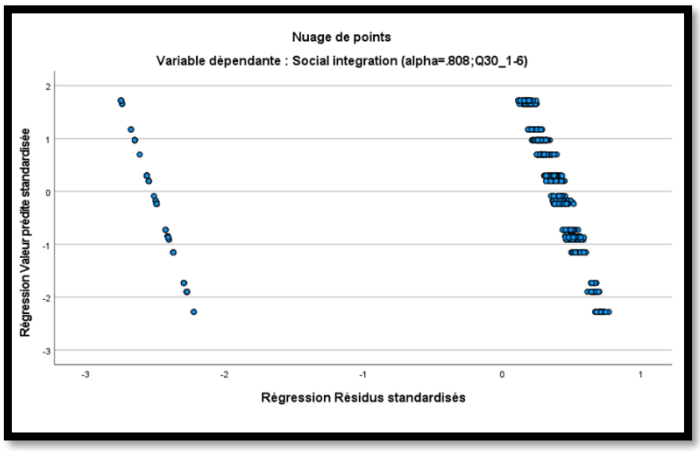
Il semblerait ici qu'au moins 95% des valeurs se situent entre -2 et +2. La condition d'homoscédasticité est donc respectée pour l'autonomie.

→ **Le sentiment d'efficacité personnel**



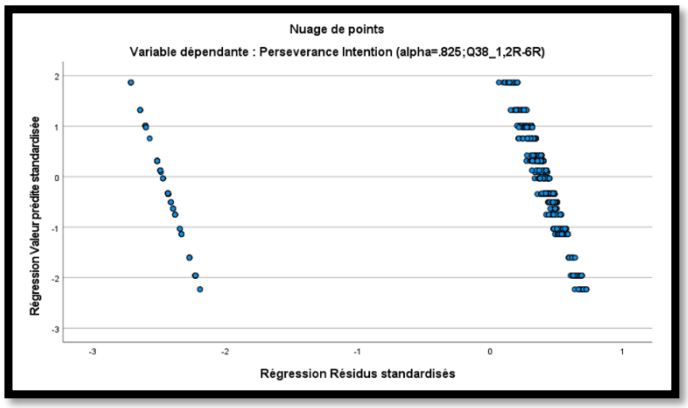
Il semblerait ici qu'au moins 95% des valeurs se situent entre -2 et +2. La condition d'homoscédasticité est donc respectée pour le sentiment d'efficacité personnel.

→ **Le sentiment d'appartenance sociale**



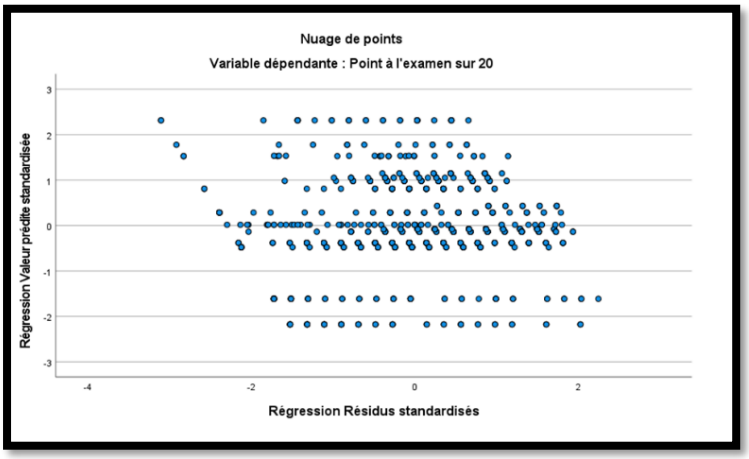
Il semblerait ici qu'au moins 95% des valeurs se situent entre -2 et +2. La condition d'homoscédasticité est donc respectée pour le sentiment d'appartenance sociale.

→ **L'engagement**



Il semblerait ici qu'au moins 95% des valeurs se situent entre -2 et +2. La condition d'homoscédasticité est donc respectée pour l'engagement.

→ **La performance**



Il semblerait ici que plus de 5% des valeurs se situent au-delà de -2 et +2. La condition d'homoscédasticité est donc respectée pour la performance.

Tableau 1 : **Sexe de nos répondants**

Sexe de nos répondants	**Effectifs**
Hommes	333 (35.7%)
Femmes	598 (64.2%)
Valeurs manquantes	1 (0.1%)
TOTAL	**932 (100%)**

Tableau 2 : **Age de nos répondants**

Âge de nos répondants **M= 18** **SD= 2.1**	**Effectifs**
16	1 (0.1%)
17	42 (4.5%)
18	459 (49.2%)
19	247 (26.5%)
20	105 (11.3%)
21	32 (3.4%)
22	22 (2.4%)
23	5 (0.5%)
24	4 (0.4%)
25	2 (0.2%)
26	2 (0.2%)
28	1(0.1%)
30	2 (0.2%)
36	1 (0.1%)
43	1 (0.1%)
46	1 (0.1%)
47	1 (0.1%)
Valeurs manquantes	**4 (0.4%)**
Total	**932 00%)**

Tableau 3 : **Université dans laquelle sont inscrits nos répondants**

Université dans laquelle sont inscrit nos répondants	Effectifs
UcLouvain	426 (45.7%)
ULB	94 (10.1%)
ULiège	184 (19.7%)
UMons	25 (2.7%)
UNamur	94 (10.1%)
USLB	109 (11.7%)
TOTAL	**932 (100%)**

Tableau 4 : **Option suivis en secondaire par nos répondants**

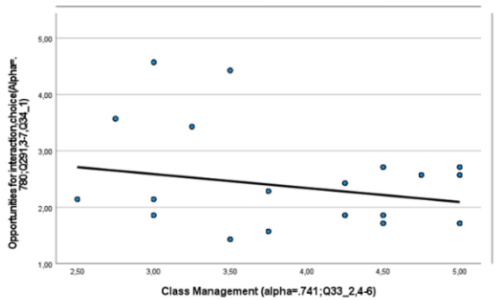
Options suivis en secondaire	Effectifs
Générale	850 (91.2%)
Technique de transition	40 (4.3%)
Technique de qualification	39 (4.2%)
Professionnel	2 (0.2%)
Manquant	1 (0.1%)
Total	932 (100%)

Tableau 5 : **Moyenne obtenue en secondaire par nos répondants**

Moyenne obtenue sur 20	Effectifs
10.00	5 (0.5%)
10.50	1 (0.1%)
11.00	20 (2.1%)
11.50	2 (0.2%)
11.98	1 (0.1%)
12.00	68 (7.3%)
12.50	7 (0.8%)
12.75	1 (0.1%)
13.00	108 (11.6%)
13.50	9 (1.0%)
13.80	1 (0.1%)
14.00	173 (18.6%)
14.20	1 (0.1%)
14.50	11 (1.2%)
15.00	168 (18.0%)
15.50	1 (0.1%)
15.60	1 (0.1%)
15.70	2 (0.2%)
16.00	182 (19.5%)
16.50	7 (0.8%)
17.00	95 (10.2%)
17.20	1 (0.1%1)
17.50	6 (0.6%)
17.80	2 (0.2%)
18.00	34 (3.6%)
18.14	1 (0.1%1)
18.50	1 (0.1%1)
19.00	6 (0.6%)
Manquant	**17 (1.8%)**
Total	**932 (100%)**

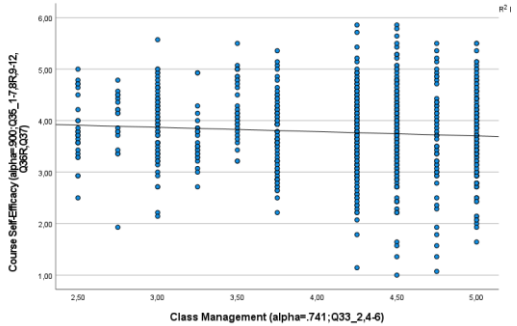
Tableau 1 : statistique descriptive pour la variable « Gestion de classe »

6.1 : La gestion de la classe & Le sentiment d'autonomie



		Le SA
La gestion de la classe	r (Pearson)	-0.254**
	Sig.	<0.001

6.2 : La gestion de la classe & Le sentiment d'efficacité personnel

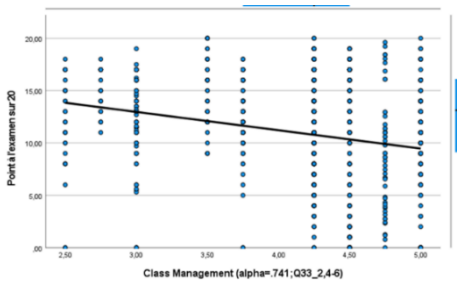


		Le SEP
La gestion de la classe	r (Pearson)	-0.075*
	Sig.	0.033

6.3 : La gestion de la classe & Le sentiment d'appartenance sociale

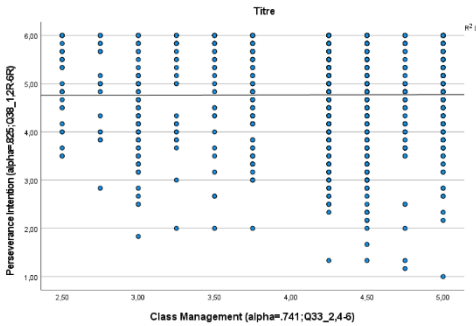
		Le SAS
La gestion de la classe	r (Pearson)	-0.070*
	Sig.	0.046

6.4 : La gestion de la classe & La performance



		La performance
La gestion de la classe	r (Pearson)	-0.231**
	Sig.	<0.001

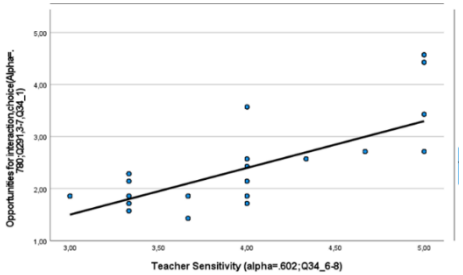
6.5 : La gestion de la classe & l'engagement



		Le Sentiment d'engagement
La gestion de la classe	r (Pearson)	0.003
	Sig.	0.932

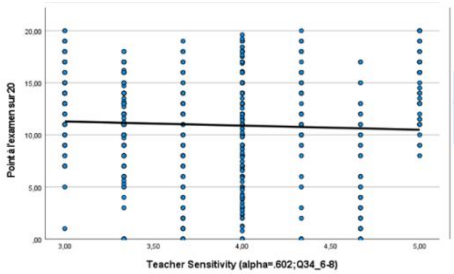
Tableau 2 : statistique descriptive pour la variable « Le soutien aux élèves »

Le soutien aux élèves et le sentiment d'autonomie



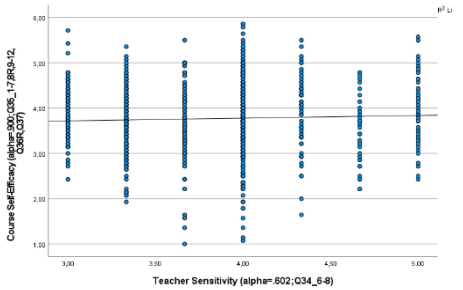
		Le SA
Le soutien aux élèves	r (Pearson)	0.746**
	Sig.	<0.001

Le soutien aux élèves et la performance



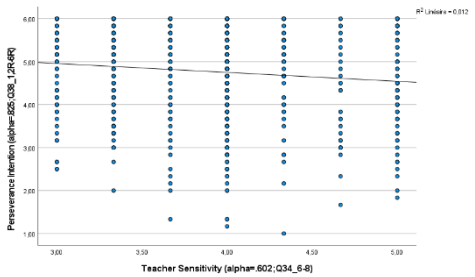
		La performance
Le soutien aux élèves	r (Pearson)	-0.040
	Sig.	0.257

Le soutien aux élèves et le sentiment d'efficacité personnel



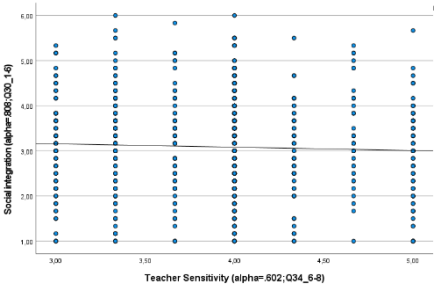
		Le SEP
Le soutien aux élèves	r (Pearson)	0.044
	Sig.	0.209

Le soutien aux élèves et l'engagement



		L'engagement
Le soutien aux élèves	r (Pearson)	-0.112**
	Sig.	0.002

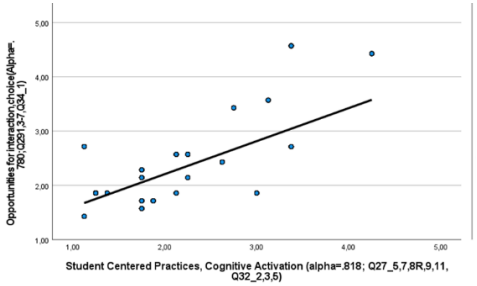
Le soutien aux élèves et le sentiment d'appartenance sociale



		Le SAS
Le soutien aux élèves	r (Pearson)	-0.040
	Sig.	0.254

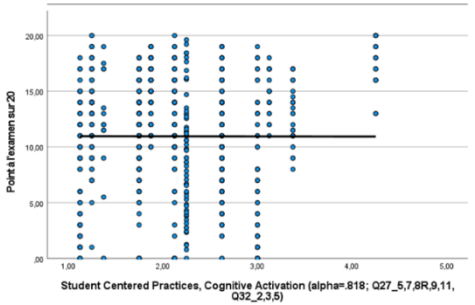
Tableau 3 : ***statistique descriptive pour la variable « Activation cognitive »***

L'activation cognitive et le sentiment d'autonomie



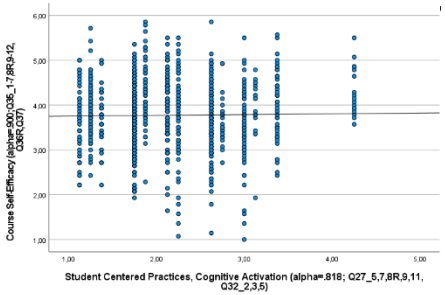
		Le SA
L'activation cognitive	r (Pearson)	0.633**
	Sig.	<0.001

L'activation cognitive et la performance



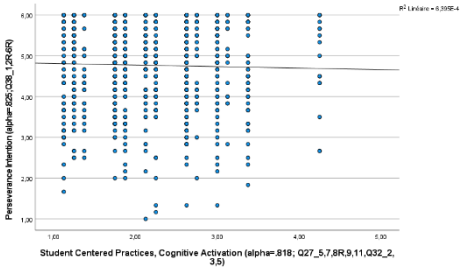
		La performance
L'activation cognitive	r (Pearson)	-0.001
	Sig.	0.968

L'activation cognitive et le sentiment d'efficacité personnel



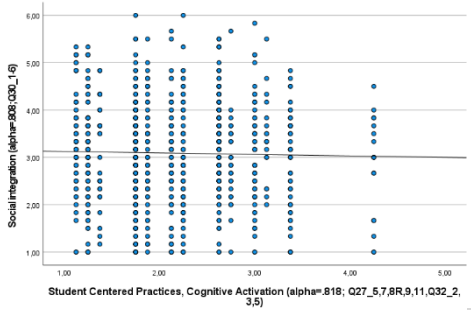
		Le SEP
L'activation cognitive	r (Pearson)	0.016
	Sig.	0.648

L'activation cognitive et l'engagement



		L'engagement
L'activation cognitive	r (Pearson)	-0.025
	Sig.	0.475

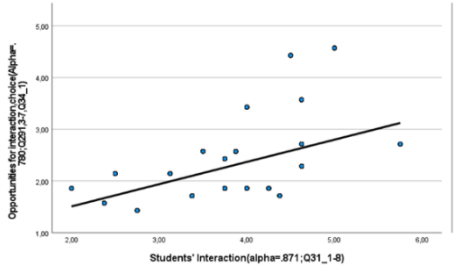
L'activation cognitive et le sentiment d'appartenance sociale



		Le SAS
L'activation cognitive	r (Pearson)	-0.021
	Sig.	0.551

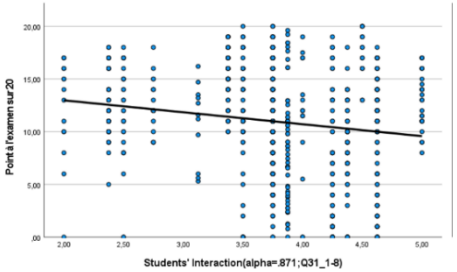
Tableau 4 : ***statistique descriptive pour la variable « Interaction »***

L'interaction et le sentiment d'autonomie



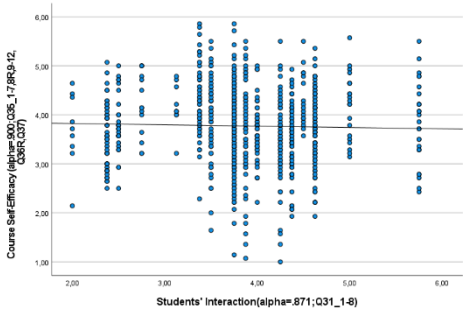
		Le SA
L'interaction	r (Pearson)	0.474**
	Sig.	<0.001

L'interaction et la performance



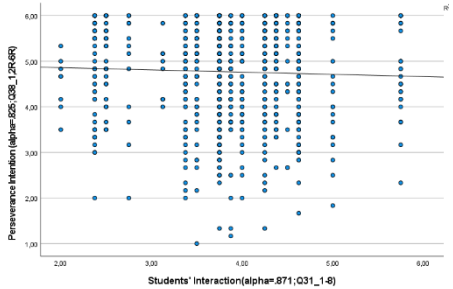
		La performance
L'interaction	r (Pearson)	-0.155**
	Sig.	<0.001

L'interaction et le sentiment d'efficacité personnel



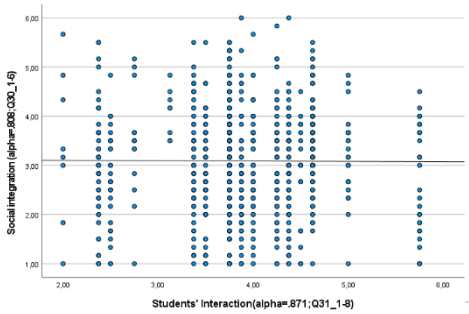
		Le SEP
L'interaction	r (Pearson)	-0.026
	Sig.	0.462

L'interaction et l'engagement



		L'engagement
L'interaction	r (Pearson)	-0.034
	Sig.	0.341

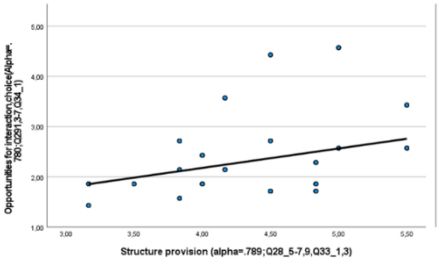
L'interaction et le sentiment d'appartenance sociale



		Le SAS
L'interaction	r (Pearson)	-0.005
	Sig.	0.890

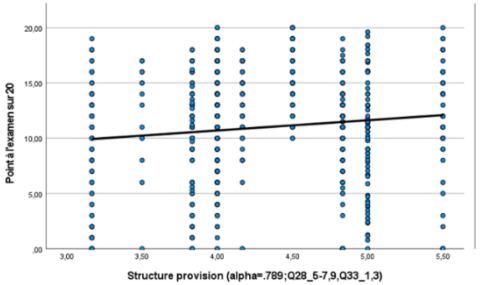
Tableau 5 : ***statistique descriptive pour la variable « Structure »***

La structure et le sentiment d'autonomie



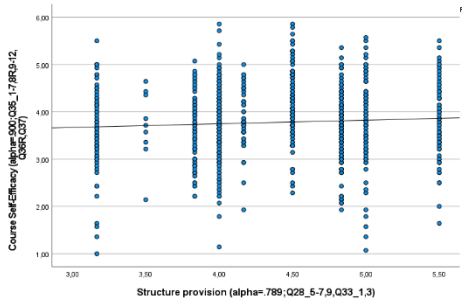
		Le SA
La structure	r (Pearson)	0.363**
	Sig.	<0.001

La structure et la performance



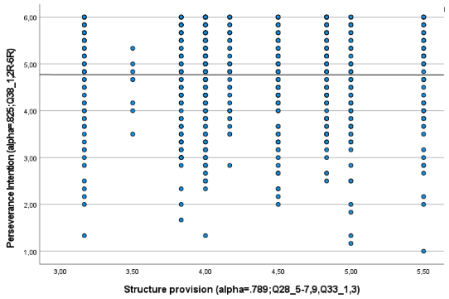
		La performance
La structure	r (Pearson)	0.114**
	Sig.	0.001

La structure et le sentiment d'efficacité personnel



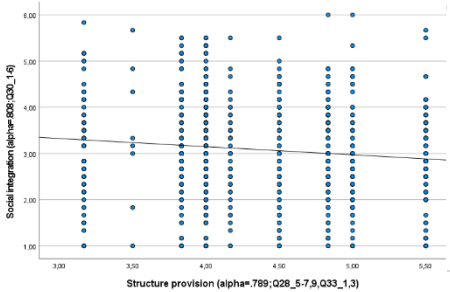
		Le SEP
La structure	r (Pearson)	0.063
	Sig.	0.074

La structure et l'engagement



		L'engagement
La structure	r (Pearson)	-0.001
	Sig.	0.980

La structure et le sentiment d'appartenance sociale

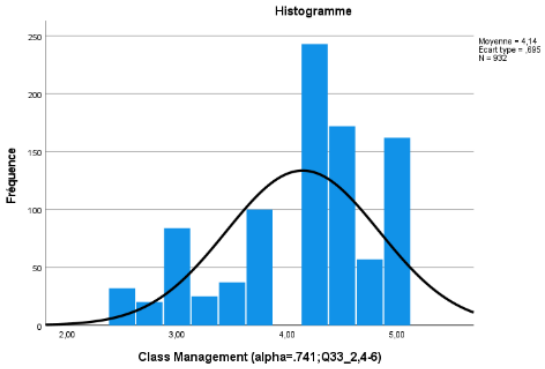


		Le SAS
La structure	r (Pearson)	-0.106**
	Sig.	0.003

Dans cette partie, nous allons illustrer et analyser la normalité des données « Skewness » et « Kurtosis ». Pour ce faire, nous allons isoler chaque variable afin de déterminer les valeurs « Skewness » et « Kurtosis » à l'aide du logiciel SPSS.

Afin de mesurer au mieux le concept de « motivation », nous l'avons dissocié en trois variables correspondant aux trois besoins fondamentaux décrit dans notre partie théorique et définit part Ryan & Deci (2000) ; « Opportunities for interaction, choise » associée au besoin d'autonomie - « Social integration », assimilé au besoin d'appartenance sociales – et « Course Self-Efficacy », que nous avons lié au besoin de compétence.

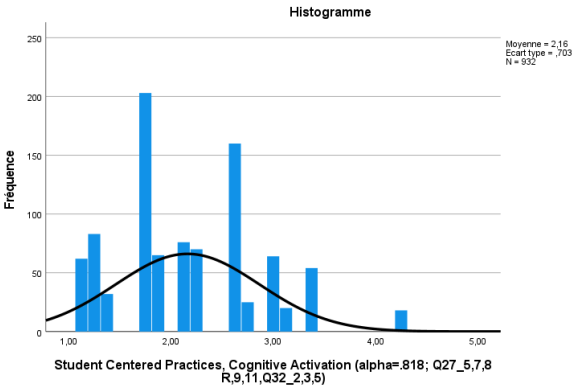
***Figure 1* : « Classe management »**



	Skewness	Kurtosis
Class Management	-0.74	-0.36

Pour la gestion de la classe, nous pouvons constater une dispersion plutôt moyenne avec des valeurs qui visuellement semblent très légèrement négatives. En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de -0,74 et Kurtosis de -0,36→ la distribution de nos données est donc normale.

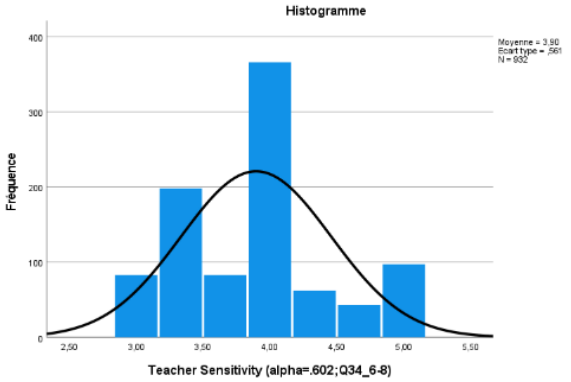
***Figure 2 :* « L'activation cognitive »**



	Skewness	Kurtosis
Activation cognitive	0.53	-0.07

Pour l'activation cognitive, nous pouvons constater une courbe qui visuellement semble tiré légèrement vers la gauche et une dispersion plutôt « moyenne ». En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de 0,53 et Kurtosis de -0,07→ la distribution de nos données est donc normale.

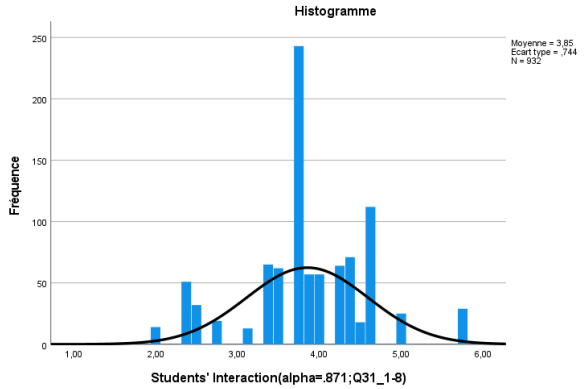
Figure 3 **: « Le soutient aux élève »**



	Skewness	Kurtosis
Le soutient aux élèves	0.36	-0.45

Pour le soutient aux élèves, nous pouvons constater une courbe qui visuellement semble « normale ». En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de 0,36 et Kurtosis de -0,45→ la distribution de nos données est donc normale.

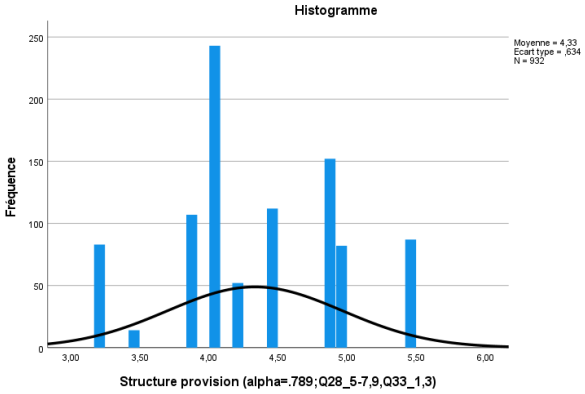
Figure 4 : « L'interaction »



	Skewness	Kurtosis
L'interaction	-0.18	0.59

Pour l'interaction sociale, nous pouvons constater une visuellement une dispersion « moyenne ». En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de -0,18 et Kurtosis de 0,59→ la distribution de nos données est donc normale.

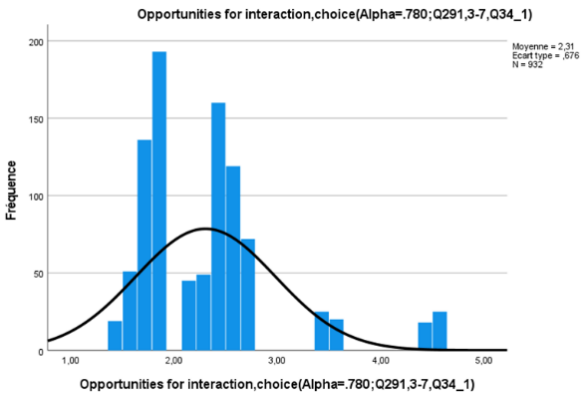
Figure 5 : **« La structure »**



	Skewness	Kurtosis
La structure	0.08	-0.61

Pour la structure, nous pouvons constater une grande dispersion des données. En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de 0,08 et Kurtosis de -0,61→ la distribution de nos données est donc normale.

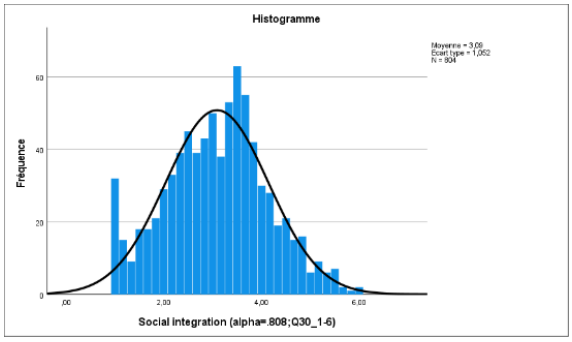
***Figure 6* : « Autonomie »**



		Skewness	Kurtosis
Sentiment d'autonomie		1.63	3.04

Pour l'autonomie, nous pouvons constater des valeurs qui visuellement semblent positives avec une dispersion moyenne des résultats. En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de 1,63 et Kurtosis de 3,04→ ici, les valeurs de Kurtosis posent problème.

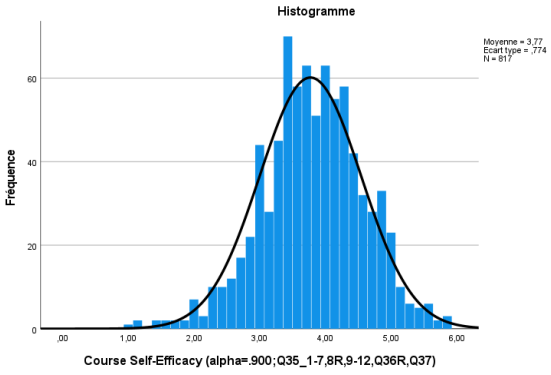
***Figure 7 :* « Sentiment d'appartenance sociale »**



	Skewness	Kurtosis
Sentiment d'intégration sociale	0.02	-0.34

Pour l'intégration sociale, nous pouvons constater une courbe qui visuellement semble « normale ». En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de 0,02 et Kurtosis de -0,34→ la distribution de nos données est donc bien normale.

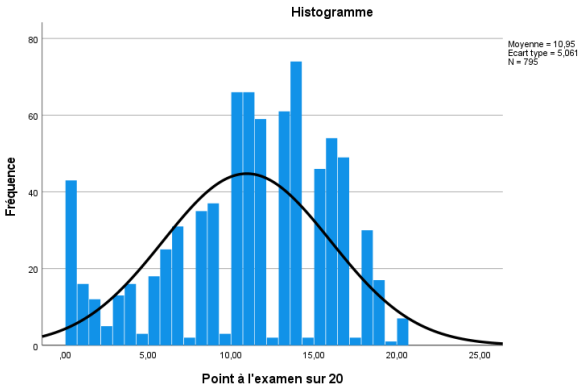
***Figure 8* : « Sentiment d'efficacité »**



	Skewness	Kurtosis
Sentiment d'efficacité	-0.25	0.37

Pour le sentiment d'efficacité, nous constatons visuellement que les valeurs semblent négatives avec une faible dispersion des donnés. En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de -0,25 et Kurtosis de 0,37→ la distribution de nos données est donc normale.

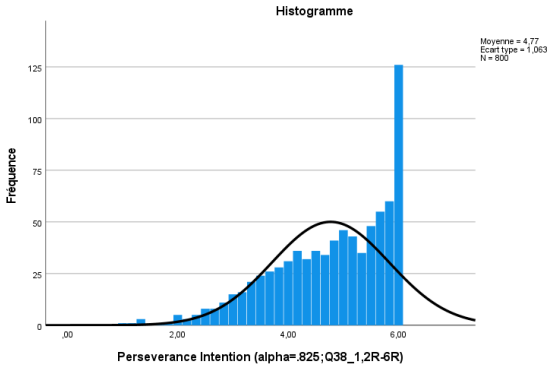
Figure 9 : **« La performance »**



	Skewness	Kurtosis
Performance	-0.55	-0.41

Pour La performance, nous constatons une courbe qui visuellement semble « normale ». En analysant les données dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de -0,55 et Kurtosis de -0,41→ la distribution de nos données est donc normale.

Figure 10 : **« L'engagement »**



	Skewness	Kurtosis
Perseverance intention	-0.75	-0.06

Pour l'engagement, nous constatons que les valeurent tendent négativement vert la droite avec une dispersion moyenne des résultats. En les analysant dans le tableau, nous remarquons que Skewness à une valeur de -0,75 et Kurtosis de -0,06→ la distribution de nos données est donc normale.

Tableau 1 : **Résultats de l'Alpha de Cronbach**

Nos variables	Les variables de la base de données	Résultats de l'Alpha de Cronbach
La gestion de la classe	**« Classe management »**	Pour cette échelle, l'Alpha est de 0.741. Ce qui selon le tableau de référence est relativement « acceptable ».
Activation cognitive	**« Cognitive activation »**	Pour cette échelle, l'Alpha est de 0.818. Ce qui selon le tableau de référence est plutôt « Bon ».
Soutien aux élèves	**« Teacher sensivity »**	Pour cette échelle, l'Alpha est de 0.602. Ce qui selon le tableau de référence est tout de même « questionnable ». Toutefois, ceci peut être dû au nombre peu élevé d'items liés à cette variable
L'interaction	**« Student's interaction »**	Pour cette échelle, l'Alpha est de 0.871. Ce qui selon le tableau de référence est relativement « Bon ».
Structure	**« Structure provision »**	Pour cette échelle, nous calculons un Alpha de 0.789. Ce qui selon le tableau de référence est relativement « acceptable ».
Autonomie	**« Opportunities for interaction, choice »**	Pour cette échelle, nous calculons un Alpha de 0.780. Ce qui selon le tableau de référence est relativement « acceptable ».
Appartenance sociale	**« Social integration »**	Pour cette échelle, l'Alpha est de 0.808. Ce qui selon le tableau de référence est plutôt « Bon »
Sentiment d'efficacité	**« Course Self-Efficacy »**	Pour cette échelle, nous calculons un Alpha de 0.900. Ce qui selon le tableau de référence est tout de même « excellent ».
Engagement	**« Perseverance intention »**	Pour cette échelle, nous calculons un Alpha de 0.825. Ce qui selon le tableau de référence est relativement « Bon ».
Performance	**« Point à l'examen sur 20 »**	**/**

UCLouvain

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (PSP)
EDEF (Ecole d'éducation et de formation)

Master en sciences de l'éducation (FOPA)

Objet : Recherche de participants

Cher(e)s étudiant(e)s

Dans le cadre de notre mémoire en sciences de l'éducation, nous recherchons des étudiants qui accepteraient de participer à un entretien par groupe. Notre recherche rétrospective porte sur les pratiques enseignantes favorisant la motivation, l'engagement ainsi que la performance des étudiants universitaires en temps de distanciel.

Si tu étais étudiant en bac 1 lors de l'année académique 2020-2021 et que tu acceptes de nous accorder de ton temps, nous t'invitons à lire les informations complémentaires ci-dessous.

Nous te remercions d'avance pour ta participation !

UCLouvain

Recherche de participants

Dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude en sciences de l'éducation

Objectif de recherche : Rechercher quelles sont les caractéristiques des pratiques enseignantes permettant de favoriser une perception positive de la motivation, de l'engagement et de la performance des étudiants universitaires lors de l'enseignement à distance en contexte covid-19.

Critères de participation :
- Étudiant universitaire
- Étudiant en bac 1 lors de l'année académique 2020-2021

Quand : Lorsque 4 à 6 volontaires se manifestent, nous pourrons fixer une date et une heure qui conviendrait à l'ensemble du groupe.

Déroulement :
- Entretien en présentiel si possible, mais nous pouvons cependant proposer un entretien à distance via la plateforme Teams.
- 1 séance d'environ 1 heure.

Contact : Si tu es intéressé et que tu acceptes de nous aider dans notre recherche, n'hésite pas à nous contacter par mail : Faouzi.boudoufte@student.uclouvain.be ou hassana.slimati@student.uclouvain.be

Présentation des chercheurs et de leur recherche
« Bonjour, ma coéquipière et moi-même sommes deux étudiants en dernière année universitaire à l'Université Catholique de Louvain. En tant qu'étudiant en science de l'éducation, il nous a été demandé de rédiger et de présenter un mémoire traitant un sujet en lien avec l'éducation qui nous permettra de parachever nos trois années de formations. Pour la réalisation de celui-ci, nous nous intéressons à l'impact des pratiques enseignantes universitaires sur la réussite des élèves en Belgique Francophone en tant de crises sanitaires. ***Nous tenons à vous informer que cette entrevue sera enregistrée. Toutefois, les données recueillies seront totalement anonymisées et utilisées exclusivement dans le cadre de ce mémoire. De plus, vous êtes libres de mettre fin à l'enregistrement à tout moment. »***

Présentation des personnes sondées
- **« Pouvez-vous vous présenter ? »** ➔ **(Prénom, âge, parcours scolaire)** - **« Pouvez-vous présenter votre université ?»** ➔ **(Nom, lieux, horaire, année d'étude, option, nombre d'élèves dans la faculté, organisation des cours lors du Covid, type d'évaluation)**

Ensuite compte tenu de notre cadre théorique, nous avons réalisé un guide d'entretien s'intéressant aux perceptions des étudiants concernant les cours qu'ils ont suivis en temps de crise sanitaire.

Approche 1 ; gestion de la classe et organisation
Mise en contexte positif : « Nous allons vous demander dans un premier temps de vous souvenir d'un ou plusieurs cours lors du contexte covid-19 qui selon vous ont bien fonctionnés. » → **Sous-question : « Quels étaient les *caractéristiques du cours qui permettaient le bon fonctionnement de celui-ci à distance ? »*** → **Sous-question : *« Comment perceviez-vous l'ambiance de la classe avec une centaine d'étudiants ? »*** → **Sous-question : *« Pourriez-vous me décrire les principaux éléments dans l'organisation du cours qui ont participé au bon fonctionnement de celui-ci à distance ?*** **Mise en contexte négatif : « Vous nous avez parlé d'un ou plusieurs qui ont selon vous bien fonctionné. Quant est-il de ceux qui n'ont pas très bien fonctionné ? »** - **Sous-question : « Quelles étaient les caractéristiques du cours qui ont contribué à la mauvaise gestion de celui-ci ? »** - ***Sous-questions « De quelle manière la façon de donner cours de vos enseignants impactait le mauvais fonctionnement de celui-ci à distance ? »*** -

Approche 2 ; motivation, engagement/ interaction et soutien aux élèves

Mise en contexte positif : Nous allons maintenant vous demander de vous souvenir d'un ou plusieurs cours qui vous ont permis lors des cours à distance de vous encourager face à votre travail et de rester motivé.

→ **Sous question** ***: « Qu'est-ce qui vous a aidé à assimiler la matière ou à lui accorder de l'intérêt ? »***

→ **Sous-question :** ***« Pouvez-vous me décrire la relation que vous entreteniez avec vos enseignants durant l'enseignement à distance ? »***

→ **Sous-question :** ***« Dans quelle mesure aviez-vous l'impression que l'enseignant comprenait et tenait compte de vos difficultés ?***

→ **Sous *-question :*** ***« Quand est-il de la manière dont l'enseignant animait le cours? Quels impacts avaient sur vous leurs communications et leurs langages non-verbal ? »***

Mise en contexte négatif : Comme pour le premier exercice, Nous aimerions à présent que vous pensiez à un ou plusieurs cours qui vous ont démotivé lors de l'enseignement à distance

→ **« Qu'est-ce qui a participé à votre démotivation ? »**

Approche 3 ; performance

Mise en contexte positif : Nous avons abordé jusqu'à présent les facteurs qui ont participé au bon fonctionnement du cours et qui vous ont motivé dans votre engagement scolaire. Toutefois, ces facteurs ont-ils eux le même impact sur votre réussite ?

→ **Sous-question : « Ces mêmes cours ont-ils été facile à réussir ? Pourquoi ? »**

→ **Sous-question : « Qu'est-ce qui a contribué à votre réussite ? »**

Mise en contexte négatif ; « Aviez-vous échoué durant les évaluations de certains cours ? A quoi est dû cet échec selon vous ? »

Questions de clôtures et remerciements

- **« Merci pour cette discussion enrichissante, nous avons pour notre part terminé notre entretien. Souhaitez-vous toutefois rajouter quelque chose ou poser une quelconque question ? »**
- **« Nous vous remercions pour votre participation et votre collaboration. »**

Au regard du contexte pandémique dû au virus covid-19, l'enseignement universitaire a été déstabilisé. Tant les étudiants que les enseignants ont fait face à une transition brusque vers un modèle d'enseignement à distance (Karsenti, Poellhuber, Roy & Parent, 2021). En effet, dans le but d'assurer une continuité pédagogique, les enseignants ont relevé le défi d'adapter leurs cours et leurs pratiques pédagogiques, et ce dans un délai restreint. Les étudiants ont quant à eux, dû faire face aux difficultés de motivation, d'engagement et de performance (Karsenti et al., 2021 ; Hantem, 2020). Cette dernière constatation a attiré notre attention, d'autant plus que les étudiants de première année universitaire rencontrent diverses difficultés dans la transition vers leur nouvel environnement (De Clercq & Perret, 2020).

Cela dit, les pratiques enseignantes représenteraient un levier essentiel pour ces trois dimensions psychosociales (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015). C'est dans cette perspective que nous nous sommes plongés dans ce travail de recherche afin d'analyser les caractéristiques des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser une perception positive de la motivation, de l'engagement et de la performance des étudiants de première année universitaire.

C'est par une approche mixte que nous avons apporté des éléments de réponses très nuancés à la question de recherche. Ainsi, les résultats significatifs mettent en exergue l'importance de prendre en considération les cinq pratiques enseignantes abordées à travers ce travail. Parmi celles-ci, les caractéristiques des pratiques du soutien aux élèves de l'activation cognitive, de la structure et de l'interaction sembleraient principalement favoriser la motivation des étudiants. Par ailleurs, la structure exercerait aussi une influence positive sur leur performance.

Cette présente recherche propose également des perspectives porteuses tant pour les chercheurs que pour les professeurs. Elle encourage principalement à une étude longitudinale dans un registre plus factuel à travers un environnement sécurisant pour les étudiants. Ceci, dans le but de récolter des données plus objectives et d'analyser de manière plus rigoureuse l'effet causal des pratiques enseignantes sur le processus de réussite des étudiants.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
École d'éducation et de formation (EDEF)
Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/edef**