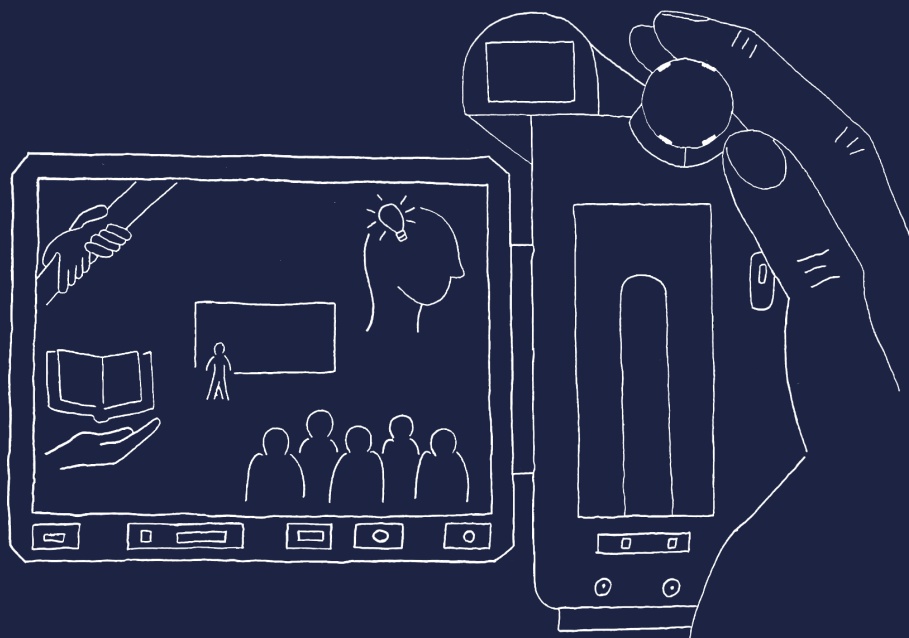


Justine JACQUEMART

OBSERVER LES PRATIQUES ENSEIGNANTES À L'UNIVERSITÉ



De la conception **d'un outil** à l'analyse
du lien avec **la réussite académique**



Observer les pratiques enseignantes à l'université

**De la conception d'un outil à l'analyse du lien avec
la réussite académique**

Observer les pratiques enseignantes à l'université

**De la conception d'un outil à l'analyse du lien avec
la réussite académique**

Justine Jacquemart

Promoteurs

Benoît GALAND (UCLouvain)
Mikaël DE CLERCQ (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'accompagnement et jury

Mariane FRENAY (UCLouvain, Présidente de jury)
Benoît GALAND (UCLouvain, Promoteur, Secrétaire du jury)
Mikaël DE CLERCQ (UCLouvain, Promoteur)
Ariane BAYE (Université de Liège, Belgique)
Isabelle ARCHAMBAULT (Université de Montréal, Canada)
Pascal BRESSOUX (Université Grenoble Alpes, France)

*Ce sont nos choix qui montrent ce que nous sommes vraiment, bien plus que
nos capacités.*

J. K. Rowling (1998)

Table des matières

Table des matières	7
Introduction générale	15
1. Témoignages et réflexions pour ouvrir le débat.....	15
2. Éclairage scientifique pour construire la problématique	19
3. Enseigner dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone	22
3.1. <i>Caractéristiques et spécificités de l'enseignement supérieur par rapport à l'enseignement obligatoire.....</i>	<i>22</i>
3.2. <i>Pertinence et limites de l'utilisation de résultats issus de l'enseignement obligatoire</i>	<i>26</i>
Fondements méthodologiques et théoriques pour l'étude des pratiques enseignantes	31
1. Délimitation et définition des pratiques enseignantes en classe	31
2. Regard sur différentes façons d'appréhender la question des relations entre l'enseignement et la réussite	33
2.1. <i>Approches clés dans l'enseignement supérieur</i>	<i>33</i>
2.2. <i>Approches clés dans l'enseignement obligatoire.....</i>	<i>42</i>
2.3. <i>Conclusion</i>	<i>51</i>
3. Regard sur différentes méthodes de recueil d'informations pour mesurer les pratiques enseignantes	53
3.1. <i>Déclarations des enseignants.....</i>	<i>53</i>
3.2. <i>Perceptions des étudiants.....</i>	<i>54</i>
3.3. <i>Observation in situ</i>	<i>55</i>
3.4. <i>Conclusion</i>	<i>56</i>
Cette thèse.....	61
1. Rappel des éléments principaux.....	61
2. Objectifs de la thèse	62
3. Présentation des études	63
Étude 1 - Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : Proposition d'un cadre de référence	73
1. Introduction et problématique	73
2. Cadre théorique	75
2.1. <i>Clarification des termes se référant aux pratiques d'un enseignant.....</i>	<i>75</i>
2.2. <i>Description des deux modélisations des pratiques enseignantes en classe dans l'EO.....</i>	<i>76</i>
3. Comparaison et synthèse des modèles	83
3.1. <i>Méthode d'analyse.....</i>	<i>83</i>
3.2. <i>Distinction des quatre catégories de pratiques enseignantes issues des modèles de l'EO.....</i>	<i>84</i>
3.3. <i>Adaptation des quatre catégories au contexte de l'enseignement supérieur.....</i>	<i>86</i>
3.4. <i>Description des quatre catégories.....</i>	<i>87</i>
4. Discussion conclusive	90
4.1. <i>Quatre catégories des pratiques enseignantes en classe dans l'ES.....</i>	<i>91</i>

4.2. Limites et nouvelles perspectives de recherche.....	91
Étude 2 - Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur.....	97
1. Introduction.....	97
2. Cadre théorique	99
2.1. Plus-value des observations systématiques des pratiques enseignantes	99
2.2. Cadre de référence des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur.....	100
3. Méthode.....	102
3.1. Procédure et mesures	102
3.2. Participants	106
4. Résultats	107
4.1. Quelles sont les qualités psychométriques du protocole Just Teach ?	107
4.2. Description de la fréquence des différentes pratiques enseignantes	113
5. Discussion	118
5.1. Validité et fidélité du protocole d'observation Just Teach.....	118
5.2. Huit composantes des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur.....	119
5.3. Pratiques enseignantes en classe en vigueur dans l'enseignement supérieur.....	121
5.4. Limites, pistes de recherches et implication	121
5.5. Conclusion	123
Étude 3 - Le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite académique : Analyse des dimensions observables en séance	127
1. Introduction.....	127
2. Cadrage théorique	128
2.1. Clarification et définition du concept de pratiques observées	128
2.2. Prisme des recherches menées dans l'enseignement obligatoire	129
2.3. Cadre de référence des pratiques enseignantes	130
2.4. Opérationnalisation de la réussite	133
2.5. Objectif de l'étude et question de recherche.....	133
3. Méthodologie	134
3.1. Échantillon et procédure.....	134
3.2. Mesures.....	137
3.3. Stratégie d'analyse.....	138
4. Résultats	139
4.1. Modèles de régressions linéaires multiniveaux pour les résultats académiques.....	141
4.2. Modèles de régressions logistiques multiniveaux pour la réussite	143
5. Discussion	145
5.1. Rôles des dimensions des pratiques enseignantes observées dans la réussite académique	145
5.2. Suggestions pratiques.....	147
5.3. Limites et perspectives futures.....	148
5.4. Conclusion	149
Étude 4 - Entre cadre menaçant et sollicitation cognitive : les pratiques enseignantes sont-elles associées à la réussite des étudiants à l'université ?	153
1. Introduction.....	153
2. Cadre théorique	154
2.1. Clarification conceptuelle : la réussite définie par les résultats académiques.....	154

2.2.	<i>Facteurs liés à la réussite universitaire</i>	155
2.3.	<i>Pratiques enseignantes</i>	157
2.4.	<i>L'engagement comme médiateur potentiel</i>	159
2.5.	<i>Objectif de l'étude et questions de recherche</i>	161
3.	Méthode	161
3.1.	<i>Participants</i>	161
3.2.	<i>Collecte des données</i>	162
3.3.	<i>Instrument de mesure</i>	163
3.4.	<i>Analyses des données</i>	165
4.	Résultats	167
4.1.	<i>Analyses descriptives, corrélations et régressions</i>	167
4.2.	<i>Analyse de l'effet du cadre menaçant par le biais de l'engagement affectif et comportemental</i>	168
4.3.	<i>Analyse de l'effet de la sollicitation cognitive par le biais de l'engagement affectif et comportemental</i>	169
4.4.	<i>Analyses de sensibilité selon le contenu disciplinaire</i>	170
5.	Discussion	170
5.1.	<i>Que nous apprennent les résultats ?</i>	170
5.2.	<i>Quelles limites à notre étude ?</i>	174
5.3.	<i>Quelles implications pour la pratique ?</i>	174
6.	Conclusion	175
	Discussion générale et conclusion	179
1.	En quoi l'analyse des pratiques enseignantes en contexte universitaire permet-elle de renouveler ou d'enrichir notre compréhension de l'enseignement ?	181
3.1.	<i>Explorer les dimensions des pratiques pour dépasser les structures dichotomiques</i>	181
3.2.	<i>Vers une prise en compte élargie des pratiques au-delà de la salle de classe</i> 183	
3.3.	<i>De la granularité des indicateurs aux profils de pratiques</i>	183
3.4.	<i>Vers un cadre ajustable selon les niveaux d'enseignement</i>	184
2.	Quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques enseignantes en classe et la réussite, et quels sont les leviers potentiels pour améliorer la qualité de l'enseignement ?.....	185
2.1.	<i>Rôle des pratiques enseignantes en classe dans la réussite des étudiants</i> 186	
2.2.	<i>Identifier les pratiques favorables ou défavorables à la réussite</i>	187
2.3.	<i>Poursuivre la réflexion : d'autres études pour aller plus loin</i>	189
3.	Dans quelle mesure l'observation des pratiques peut-elle contribuer à mieux comprendre leur impact sur la réussite étudiante, et comment les outils peuvent-ils encore être amélioré ?.....	192
3.1.	<i>Une avancée méthodologique pour l'observation des pratiques enseignantes</i>	192
3.2.	<i>Un outil qui peut encore évoluer</i>	193
3.3.	<i>Quelle complémentarité entre l'observation et les autres méthodes ?</i>	194
4.	Mises en perspective d'un outil d'observation	195
4.1.	<i>Réutiliser ou adapter un outil d'observation pour d'autres contextes de recherche</i>	196
4.2.	<i>Soutenir la formation des (futurs) enseignants</i>	196
4.3.	<i>Accompagner le développement professionnel continu</i>	198
5.	Que retenir ?	199
	Références bibliographiques	205
	Liste des figures	243

Liste des tableaux	245
Annexe A – Matériels supplémentaires pour l'étude 2	249
Annexe A1. Protocole d'observation suivi dans le cadre de cette étude.....	249
Annexe A2. Grille d'observation Just Teach validée.....	251
Annexe A3. Exemple de grille de codage complétée.....	253
Annexe B – The black box revelation of instructional practices: a mixed study of the transition to HE.....	255
Annexe C – Guide de l'utilisateur simplifié du protocole Just Teach	283

Résumé

Malgré les nombreuses recherches menées en sciences de l'éducation, la réussite des étudiants à l'université est un phénomène encore mal compris. Ce problème peut s'expliquer par le fait que le rôle de l'enseignant est la plupart du temps ignoré, comme si la réussite était uniquement de la responsabilité de l'étudiant. Ce manque de prise en compte des pratiques enseignantes est d'autant plus marqué dans l'enseignement supérieur, où les études approfondies et détaillées sur ce sujet sont rares. Face à ce constat, nous avons décidé de nous y intéresser, en nous appuyant sur des travaux établis dans l'enseignement obligatoire, pour proposer une perspective complémentaire à celles existant dans l'enseignement supérieur. En outre, cette thèse propose une approche basée sur l'observation, une méthode ayant fait ses preuves dans l'enseignement obligatoire mais encore peu développée dans le supérieur. Notre objectif principal est de mieux comprendre l'enjeu des pratiques enseignantes observées dans la réussite. Quatre études ont été menées pour atteindre cet objectif. Ces études ont contribué à la création d'un cadre de référence structurant les pratiques enseignantes autour de plusieurs dimensions et à la conception d'un outil d'observation dont nous avons évalué la validé et la fiabilité, le *Just Teach*. Les analyses révèlent que les pratiques enseignantes rendent compte d'une partie de la variance des résultats entre les cours. De plus, deux dimensions semblent entretenir un lien significatif avec les résultats : le cadre menaçant, qui est associé à de moins bons résultats aux évaluations, et la sollicitation cognitive, qui favorise de meilleurs résultats. Cette thèse a permis d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. Nous suggérons d'accorder plus d'attention à l'observation des pratiques enseignantes dans les recherches ultérieures sur la réussite dans l'enseignement supérieur.

Abstract

Despite extensive research in the field of education, student success in higher education remains a poorly understood phenomenon. This may be partly explained by the fact that the role of the teacher is often overlooked, as if student success is solely the responsibility of the student. This lack of consideration of teaching practices is even more pronounced in higher education, where in-depth and detailed studies on the subject remain scarce. In response to this gap, we have chosen to investigate it by building on established research in compulsory education to provide a complementary perspective to existing studies in higher education. Furthermore, this dissertation adopts an observation-based approach, a method that has proven effective in compulsory education but remains underdeveloped in the higher education context. Our main aim is to deepen the understanding of the role of observed teaching practices in student success. To achieve this goal, we conducted four studies. These studies contributed to the development of a reference framework structuring teaching practices into four main dimensions and to the design of a valid and reliable observation tool, *Just Teach*. The analyses show that teaching practices account for some of the variance in student outcomes across courses. Furthermore, two dimensions appear to have a significant relationship with student performance: a threatening classroom climate, which is associated with lower assessment scores, and cognitive engagement, which promotes higher scores. This dissertation opens up new research perspectives. We suggest that future studies of student achievement should pay more attention to the observation of classroom practice

Introduction générale

Introduction générale

Pour introduire ce manuscrit, j'ai choisi de présenter une série de témoignages qui ont alimenté mon intérêt pour ce projet de recherche ainsi que quelques réflexions personnelles qui ont jalonné mon parcours. Cette approche introspective, qui constitue la **première partie** de l'introduction, a pour but de présenter un certain nombre d'éléments qui ont contribué à la genèse de mes recherches et d'introduire le concept de réussite, qui est l'un des points central de notre travail. La **deuxième partie** de l'introduction vise à apporter des éclairages issus de la littérature scientifique, afin de préciser la problématique qui sous-tend ce travail. Enfin, dans la **troisième partie** de l'introduction, nous précisons notre positionnement conceptuel concernant l'usage des termes *pratiques enseignantes* en classe et *pratiques des enseignants*.

1. Témoignages et réflexions pour ouvrir le débat

Pendant près de quatre ans, j'ai consacré mes journées, et quelques soirées, à une question : *Quelle est la contribution des pratiques enseignantes à la réussite des étudiants ?* Les recherches que j'ai menées visent à apporter des éléments de réponse à cette question et à atteindre plusieurs objectifs, notamment : identifier des leviers concrets pour améliorer la réussite des étudiants et approfondir l'analyse des déterminants du faible taux de réussite dans l'enseignement supérieur, un problème persistant dans ce contexte. En effet, le taux de réussite à l'entrée à l'université n'a pas connu d'amélioration significative, se maintenant à environ 40 % en Belgique et en France depuis une trentaine d'années (Perret et De Clercq, 2022), bien que de nombreuses études aient été menées à ce sujet et que les dispositifs d'accompagnement des étudiants se soient multipliés.

L'une des raisons qui m'a conduite à m'intéresser à cette problématique est avant tout personnelle. Si cela me préoccupe tant, c'est parce qu'elle concerne les personnes étudiantes. Chaque chiffre représente une réalité vécue par des centaines d'entre eux, confrontés à des échecs parfois lourds de conséquences. Dans la mesure où mes travaux bénéficient aux enseignants, c'est en premier lieu pour pouvoir offrir aux étudiantes et étudiants de meilleures chances de réussite.

Mais au final, réussir à l'université, qu'est-ce que cela signifie pour les étudiantes et étudiants ? Pourquoi viser la réussite et comment l'atteindre ? J'ai posé ces trois questions à quatre proches et deux connaissances poursuivant des études dans l'enseignement supérieur, pour recueillir leur perspective et donner plus de sens à cette réflexion en l'illustrant par des témoignages¹.

Les réponses de Camille, Olive et Guillaume associent la réussite avant tout à la réussite des examens.

Pour moi, réussir à l'unif, c'est d'abord réussir ses examens. (Camille, 12 décembre 2024)

Selon moi, réussir à l'université, c'est réussir chaque examen [...] afin d'en fin obtenir son diplôme. (Olive, 14 décembre 2024)

Réussir à l'université signifie en tout premier lieu réussir ses examens. (Guillaume, 12 décembre 2024)

Par ailleurs, les témoignages de Jade et Guillaume apportent une perspective complémentaire, en élargissant la définition de la réussite au-delà de la simple performance académique :

Réussir à l'université, c'est valider ses examens, avoir compris ses cours, être épanoui à tout niveau : avoir pu profiter de sa vie étudiante tout en travaillant, avoir un équilibre. (Jade, 15 décembre 2024)

Réussir à l'université est, selon moi, aussi synonyme d'accomplissement personnel, qu'il soit académique ou social. (Guillaume, 12 décembre 2024)

Enfin, les réponses de Cam et Camille montrent à quel point, selon elles, la réussite dans l'enseignement supérieur est étroitement liée à l'épanouissement personnel et à la satisfaction professionnelle.

Réussir dans l'enseignement supérieur signifie réussir dans quelque chose que tu aimes. Il faut réussir les examens pour pouvoir avoir un diplôme qui nous plaît. (Cam, 12 décembre 2024)

Pour avoir un diplôme valorisé car cela facilite l'accès au marché du travail. (Camille, 12 décembre 2024)

Ces témoignages mettent en lumière la complexité du concept de réussite. Ils rejoignent les travaux de plusieurs chercheurs, qui soulignent le caractère multidimensionnel de la réussite universitaire (De Clercq et al., 2025; Romainville, 2015). En effet, bien que la réussite soit souvent associée à l'obtention d'un diplôme ou à la validation d'examens (Michaut, 2023), elle englobe des dimensions plus larges, telles que le bien-être et le développement personnel (Paivandi, 2016). Cette perspective élargie, mise en avant par des institutions comme le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, reconnaît que la réussite dépasse le cadre strictement académique et s'inscrit dans un cheminement individuel plus

¹ Ces témoignages, recueillis de manière informelle, n'ont pas de visée scientifique. Ils sont employés ici pour illustrer notre réflexion et notre intérêt personnel pour la problématique de la thèse.

global (Doray et Chenard, 2005). Une approche plus holistique est également soutenue par plusieurs chercheurs, qui insistent sur la nécessité de redéfinir la réussite de manière à refléter la diversité des expériences étudiantes (Ball et al., 2024; Guterman, 2021).

Dans la littérature francophone, le caractère multidimensionnel de la réussite universitaire contribue à une certaine imprécision de la notion. Il est donc essentiel de distinguer deux perspectives : celle des étudiants, pour qui la réussite ne se limite pas à la validation des examens mais englobe également l'épanouissement personnel, et celle de la société, qui considère la réussite des examens comme un enjeu central. En effet, l'une des missions fondamentales de l'université, et l'une des justifications de son financement, est de garantir la réussite des étudiants, entendue principalement comme l'acquisition de connaissances et de compétences. Cette réussite est généralement mesurée par la validation de crédits associés à un cours ou l'obtention d'un diplôme associé à un programme. Or, les taux de réussite observés dans l'enseignement supérieur restent limités malgré de nombreuses mesures de soutien, et s'accompagnent parfois d'interrogations quant à la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants. Ce constat constitue un enjeu majeur qui demeure encore insuffisamment compris. Bien que le bien-être des étudiants est une dimension importante, notre projet se focalise ici sur la réussite académique dans son acception d'*achievement*, c'est-à-dire les résultats obtenus aux évaluations. Nous postulons que les notes constituent un indicateur institutionnel de la réussite des étudiants, reflétant leur niveau d'apprentissage. Mais au-delà de cette fonction immédiate d'évaluation des apprentissages, nous supposons que les performances académiques participent aussi à améliorer la vie future des étudiants, qu'il s'agisse de leur niveau d'éducation, de leur santé ou de leurs revenus. En ce sens, plusieurs travaux soutiennent que les résultats académiques méritent une attention particulière, dans la mesure où ils constituent un indicateur partiel mais significatif du succès ultérieur dans la vie (Goldhaber et Özek, 2019). En effet, les performances académiques sont positivement corrélées au statut socio-économique atteint à l'âge adulte, qu'il soit appréhendé par le niveau d'éducation, la profession ou le revenu (Strenze, 2007). Elles influencent également les mécanismes institutionnels et sociaux de construction du succès professionnel (Dries et al., 2008). Dès lors, les notes ne se limitent pas à refléter un niveau d'apprentissage ponctuel : elles s'inscrivent aussi dans un ensemble plus large de déterminants de la trajectoire de vie des individus. Ainsi, le cœur de notre projet repose sur l'analyse de la réussite à travers le prisme des résultats académiques.

Les témoignages recueillis mettent en évidence plusieurs facteurs individuels perçus comme essentiels à la réussite (motivation intrinsèque, attitude face au travail, assiduité, stratégies d'apprentissage) ainsi que des facteurs contextuels et environnementaux (qualité de l'enseignement, soutien des enseignants, environnement d'apprentissage).

[...] la passion, l'envie ou encore la curiosité sont autant de facteurs qui favorisent la réussite car il sont moteurs d'une attitude de travail et d'une volonté de compréhension selon moi indispensables pour bien réussir. (Guillaume, 12 décembre 2024)

Pour réussir ses examens, il convient d'étudier suffisamment et de donner le maximum lors de l'examen. C'est-à-dire, se donner toutes les chances de réussir en allant aux cours [...] (Camille, 12 décembre 2024)

On réussit ses examens en étant assidu à ses cours, en écoutant bien le prof (pour moi c'est 80% de la réussite). (Jade, 15 décembre 2024)

Au-delà des facteurs individuels, les étudiants insistent sur l'importance d'assister aux cours. Pourtant, on observe actuellement une baisse de la fréquentation des cours en présentiel dans nombre d'universités, notamment depuis la fin des mesures de mise à distance forcée liées à la pandémie de la Covid-19. Ce paradoxe soulève une question centrale : si la présence au cours est perçue comme un facteur clé de la réussite, qu'est-ce qui explique cette diminution ? Cette tension, mise en évidence par la notion de « *lecture attendance crisis* » dans la littérature anglophone (Uekusa, 2023) invite à interroger la valeur ajoutée de l'enseignement en face à face et son impact sur la réussite des étudiants.

Pour finir, Olive soulève un autre aspect de la réussite : l'investissement personnel considérable qu'elle peut exiger. Selon Olive, réussir à l'université :

Cela demande de la discipline, du courage, de l'investissement, de la persévérance et parfois des sacrifices. (Olive, 14 décembre 2024)

Ce témoignage illustre à quel point la réussite, et l'entrée à l'université, peut représenter un défi pour les étudiants (Trautwein et Bosse, 2017), qui doivent parfois concilier leurs études et d'autres responsabilités. Il reflète également les efforts et les compromis que la réussite implique, un aspect qui rejoint mes préoccupations personnelles. Bien qu'il ne constitue pas un axe central de cette thèse, il alimente ma motivation à mener cette recherche, dans la perspective qu'elle puisse, à terme, contribuer indirectement à mieux soutenir les étudiants confrontés à ces défis.

Par ailleurs, ma posture d'enseignante m'amène à considérer avec une attention particulière le rôle que les enseignants peuvent jouer dans la réussite des étudiants. Comme le souligne Cusset (2011), « la clé de voûte de tout enseignement n'est-elle pas l'enseignant lui-même ? » (p. 2). Cet auteur pose une question fondamentale en ce qui concerne l'impact des pratiques enseignantes sur l'expérience et le parcours des étudiants à l'université. Il me semble donc essentiel d'interroger la part de responsabilité qui incombe aux enseignants dans le processus de réussite.

En conclusion, en considérant ces témoignages et réflexions, l'orientation de cette thèse est de contribuer à une compréhension plus fine des pratiques enseignantes et de leur impact sur la réussite des étudiants. Ces premières pistes de réflexion sont approfondies et précisées dans la section suivante, qui s'appuie sur la littérature scientifique pour préciser la problématique qui sous-tend notre travail.

2. Éclairage scientifique pour construire la problématique

Les études menées ces cinquante dernières années montrent que la réussite étudiante résulte d'une combinaison de facteurs, incluant les caractéristiques d'entrée, l'environnement social et pédagogique ainsi que les croyances motivationnelles et l'engagement académique (De Clercq et al., 2023; Frenay et al., 2019). Pendant longtemps, la littérature scientifique sur l'enseignement supérieur a principalement documenté les facteurs de réussite qui relèvent des domaines personnel et social. Il existe peu de travaux sur le rôle des enseignants (De Clercq et al., 2023), comme si la réussite était uniquement de la responsabilité de l'étudiant. Pourtant, cette perspective évolue progressivement. Ces dix dernières années, le rôle des facteurs externes, notamment les pratiques enseignantes, est de plus en plus pris en compte. Ce changement s'inscrit dans une évolution plus large des conceptions de la réussite, où les contextes institutionnel et pédagogique sont désormais considérés comme un levier déterminant. D'ailleurs, les études menées dans le contexte de l'enseignement obligatoire depuis plusieurs décennies, soulignent l'importance des pratiques enseignantes pour l'apprentissage (Creemers et Kyriakides, 2007; Hattie, 2008; Muijs et al., 2014; Seidel et Shavelson, 2007). Bien que ces résultats proviennent principalement d'un autre niveau d'enseignement, il est légitime de se demander si les pratiques enseignantes n'auraient pas également un impact significatif dans l'enseignement supérieur. Ces considérations soulignent l'intérêt de mieux décrire et comprendre les pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur, et leurs effets sur la réussite des étudiants, un domaine où la littérature francophone est particulièrement déficitaire.

En outre, le paysage de l'enseignement supérieur connaît, depuis un certain nombre d'années, des changements continus : des phénomènes tels que la massification et la démocratisation des publics (hétérogénéité et mobilité croissante des étudiants, arrivée des technologies numériques, changement du rapport au savoir, etc.) questionnent les dynamiques pédagogiques (Lalle et Bonnafois, 2019). Ces changements s'accompagnent d'une pression croissante sur les établissements d'enseignement supérieur pour préparer les étudiants à répondre aux réalités complexes et changeantes du marché du travail. Les systèmes éducatifs et les universités seraient amenés à se transformer pour répondre aux défis, besoins et exigences variées du monde socio-économique (Paquelin, 2020). Ce contexte a intensifié, depuis un demi-siècle, la recherche sur l'enseignement supérieur, notamment en matière de réussite étudiante. L'amélioration des pratiques pédagogiques et de la qualité des apprentissages est une question de plus en plus prégnante pour les établissements d'enseignement supérieur et les gouvernements (Lalle et Bonnafois, 2019). Face à ces défis, il semble utile de mieux comprendre les relations entre les pratiques enseignantes et les apprentissages des étudiants. En documentant et en analysant les pratiques enseignantes, la recherche peut contribuer à identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour favoriser la réussite étudiante dans un contexte en constante évolution.

Cependant, malgré cet intérêt accru pour la qualité de l'enseignement, les pratiques enseignantes en contexte de classe restent peu prises en compte dans la littérature actuelle sur l'enseignement supérieur. Depuis la pandémie de la Covid-19, l'attention des chercheurs

s'est, en effet, principalement portée sur l'apprentissage en ligne (*e-learning*) et à distance (Elumalai et al., 2021; Torun, 2020; Turnbull et al., 2021). La transition brutale des enseignements en face à face vers des dispositifs à distance pendant la période de confinement a sans doute contribué à orienter la recherche dans cette direction. Les effets engendrés par la pandémie de la Covid-19 sur l'apprentissage et l'enseignement universitaire ont donc été largement étudiés (García-Morales et al., 2021; Godber et Atkins, 2021; Selvaraj et al., 2021). Bien que l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte peuvent présenter des avantages, ces dispositifs soulèvent également de nombreux défis, notamment en matière d'accessibilité aux appareils numériques et aux infrastructures en ligne (Pokhrel et Chhetri, 2021). Ces obstacles peuvent non seulement conduire à des résultats académiques inférieurs, mais aussi accentuer les inégalités sociales.

Dans ce contexte, la pandémie et l'essor des dispositifs hybrides et à distance ouvrent la question du rôle de l'apprentissage en présentiel dans une société toujours plus portée sur la digitalisation des ressources : Dans quelle mesure le présentiel reste-t-il un levier central pour l'apprentissage des étudiants ? Quelles sont les contributions spécifiques de l'apprentissage en face à face ? Enfin, comment maximiser les bénéfices des interactions en classe pour redonner du sens et de la valeur à l'apprentissage en présentiel ?

Ces questions deviennent plus prégnantes étant donné que, depuis le retour de l'enseignement en présentiel, suite à la pandémie de la Covid-19, une perte de présence en classe a pu être constatée (Uekusa, 2023). Ce phénomène « *lecture attendance crisis* » ainsi que l'évolution de l'enseignement supérieur nous amènent à réinterroger l'enjeu du présentiel pour l'apprentissage dans un contexte post-Covid, et plus particulièrement **l'enjeu des pratiques enseignantes en contexte de salle de classe**, autrement dit, en coprésence enseignant-étudiants dans une unité de temps et de lieu (Paquelin, 2020). Dans ce cadre, il semble essentiel d'explorer dans quelle mesure ces pratiques enseignantes peuvent soutenir et favoriser l'engagement des étudiants, qu'il s'agisse de leur participation active ou de leur investissement dans les activités d'apprentissage.

Pour mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans ces contextes de coprésence, il est essentiel de s'intéresser à la manière dont les pratiques enseignantes sont étudiées dans les recherches en éducation. Dans le contexte de l'enseignement supérieur, la plupart des études disponibles mesurent les pratiques enseignantes à partir de données autodéclarées par les enseignants (Alsharif et Alamri, 2020) ou rapportées par les étudiants (Yin et al., 2022). Cependant, les recherches basées sur les pratiques perçues ou auto-rapportées présentent plusieurs limites en terme de validité (Esterhazy et Gijbels, 2021). Dans le contexte de l'enseignement obligatoire, ces outils de recueil d'information ont régulièrement été complétés par des observations systématiques (Allen et al., 2013). L'approche par observation en situation de classe, peu développée dans l'enseignement supérieur (Duguet, 2015a; Hora, 2013; Katamba Muamba et al., 2024), s'est révélée extrêmement féconde dans l'enseignement obligatoire, permettant une analyse fine des pratiques enseignantes et de leurs effets. Ces résultats soulignent le caractère complémentaire et l'apport particulier des observations par rapport aux déclarations des enseignants et aux perceptions des étudiants. Le sous-emploi des observations des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur,

alors même qu'elles présentent des avantages substantiels et une pertinence particulière au regard de nos objectifs de recherche, nous a conduit à privilégier ce mode de récolte d'information. **Renforcer les études d'observation** en contexte universitaire pourrait ainsi permettre de **mieux saisir la plus-value de cette approche pour l'analyse des pratiques enseignantes**.

Le point focal de cette thèse est donc de mieux comprendre **l'enjeu des pratiques enseignantes observées dans la réussite des étudiants**. La finalité est de questionner l'intérêt d'étudier les pratiques enseignantes, en particulier via les observations systématiques. Cette thèse cherche donc à contribuer à cette ligne de recherche pour le contexte de l'enseignement supérieur. Pour documenter le sujet, cette thèse poursuit quatre objectifs principaux (voir Figure 1) qui correspondent aux quatre études menées. Premièrement, nous tentons de contribuer à la conception d'un modèle conceptuel des pratiques enseignantes en classe de l'enseignement supérieur (**objectif 1**). Deuxièmement, nous cherchons à développer et valider un protocole d'observation systématique permettant de décrire les pratiques enseignantes dans l'enseignement universitaire (**objectif 2**). Troisièmement, nous voulons tester dans quelle mesure les pratiques enseignantes observées (à l'aide du protocole d'observation de l'objectif 2) sont liées à des variations de réussite entre cours (opérationnalisée sous la forme de résultats académiques et de réussite à l'examen) (**objectif 3**). Quatrièmement, nous souhaitons tester l'effet des pratiques observées sur les résultats académiques, tout en contrôlant le bagage initial ainsi que l'engagement des étudiants (**objectif 4**).

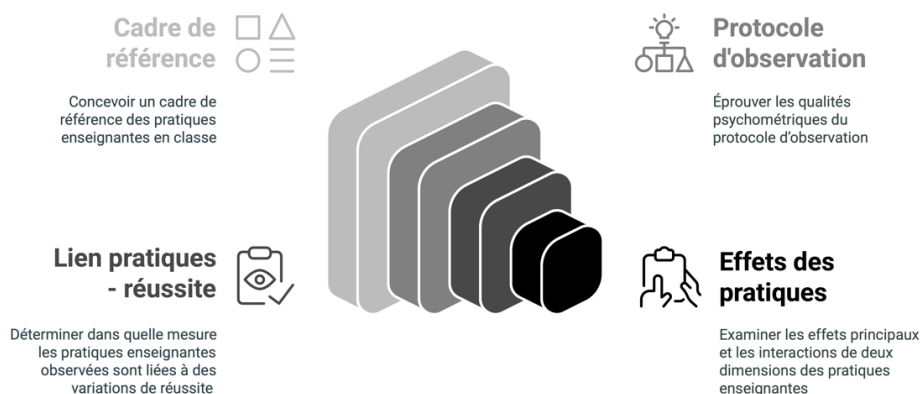


Figure 1.
Articulation des objectifs de cette thèse

3. Enseigner dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone

3.1. Caractéristiques et spécificités de l'enseignement supérieur par rapport à l'enseignement obligatoire

Le paysage de l'enseignement supérieur est assez complexe en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette section vise à décrire ce contexte particulier et à réfléchir en quoi certaines de ses spécificités pourraient conditionner les résultats de cette thèse et leur interprétation.

En Belgique, plusieurs types d'établissements d'enseignement supérieur partagent des missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité. En Fédération Wallonie-Bruxelles, ce paysage comprend quatre catégories d'institutions et compte :

- 5 Universités ;
- 16 Écoles supérieures des arts ;
- 19 Hautes Écoles ;
- 88 Établissements d'Enseignement pour Adultes.

Les Universités, Hautes Écoles et Écoles supérieures des arts relèvent de l'enseignement dit de plein exercice alors que l'Enseignement pour Adultes (autrefois appelé enseignement de promotion sociale) s'inscrit dans la dynamique de l'éducation et la formation tout au long de la vie et offre aux adultes un large éventail de programmes et formations de niveaux secondaire et supérieur. L'enseignement universitaire repose sur un lien étroit entre la recherche scientifique et les contenus enseignés, tandis que celui des Hautes Écoles et des établissements d'Enseignement pour Adulte vise davantage une finalité professionnelle de haute qualification. En École supérieure des arts, l'enseignement s'ancre quant à lui sur un lien étroit entre la pratique de l'art et son enseignement.

Les cinq universités francophones reconnues et subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles sont : l'Université catholique de Louvain (UCLouvain), l'Université libre de Bruxelles (ULB), l'Université de Liège (ULiège), l'Université de Mons (UMons) et l'Université de Namur (UNamur). Chaque université regroupe plusieurs sites et campus, ainsi qu'un large éventail de facultés et de programmes d'études.

En 2022-2023, l'enseignement supérieur en FW-B comptait 251 000 étudiantes et étudiants, dont près de la moitié (47 %) étaient inscrits à l'université. Le corps académique au sein des universités regroupait 2 314 enseignants équivalents temps plein en 2020, et le personnel enseignant des Hautes Écoles représentait 5 006 enseignants équivalents temps plein en 2024.

En Belgique, nous distinguons deux types d'enseignement supérieur : le type court et le type long. Les programmes de formation de type court sont organisés en un cycle de 180 ou 240 crédits ECTS (European Credit Transfer System), répartis sur 3 ans minimum et mènent au grade de bachelier. Les programmes de formation de type long sont composés de trois cycles : le 1er cycle mène au grade de bachelier « de transition » (180 crédits ECTS), le 2e cycle conduit au grade de master (120 crédits ECTS) et le 3e cycle mène au doctorat (180

crédits, dont 60 pour la formation doctorale). Les universités proposent des programmes de formation de type long.

En Belgique, l'accès à l'ensemble des études supérieures est conditionné par l'obtention du certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS). Contrairement à d'autres pays (comme la Suède, l'Italie ou l'Espagne), aucune procédure de sélection supplémentaire n'est généralement requise, ce qui en fait un système d'accès largement ouvert. Certaines exceptions viennent toutefois compléter ce cadre : l'entrée dans une École supérieure des arts suppose la réussite d'une épreuve d'admission propre à l'établissement, tandis que certains cursus universitaires (tels qu'ingénieur civil, médecine ou sciences dentaires) nécessitent la réussite d'un examen d'entrée ou d'un concours. Ce caractère relativement ouvert de l'accès à l'enseignement supérieur s'est accompagné, depuis la fin du XXe siècle, d'une forte massification : entre 1986-1987 et 2016-2017, la population étudiante dans les universités a augmenté de 88% (Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur, 2020).

Dans le cadre de cette thèse, l'analyse se concentre plus spécifiquement sur l'enseignement universitaire, qui présente des particularités par rapport à l'enseignement obligatoire. Pour mieux saisir ces particularités, il est utile d'examiner les différences potentielles qui distinguent l'enseignement universitaire de l'enseignement obligatoire.

L'une des différences majeures entre le contexte de l'enseignement obligatoire et celui de l'enseignement universitaire concerne l'organisation du temps. Le **calendrier académique** diffère du calendrier scolaire : la rentrée est fixée à une date distincte et l'année est découpée en quadrimestres. Les sessions d'évaluation ont lieu en janvier, juin et août. Ce découpage impose des périodes d'apprentissage plus longues et conduit à concentrer les évaluations en fin de période.

Une autre différence importante entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement universitaire concerne la **temporalité** des cours (Baillet, 2017; Coulon, 2017; Millet, 2003; Paivandi, 2011). À l'université, les séances de cours sont de durée variable, les cours sont généralement modulaires et se renouvellent d'un quadrimestre à l'autre, alors que l'organisation est plus structurée et régulière dans le primaire et le secondaire. De plus, les emplois du temps peuvent fortement varier d'un étudiant à l'autre en fonction des combinaisons de cours choisis et sont souvent composés de moments sans cours, consacrés à l'étude personnelle. Comparativement à l'enseignement secondaire, qui s'organise le plus souvent par périodes de 50 minutes, l'enseignement universitaire est en général structuré par séances de deux heures, ce qui nécessite un temps d'attention soutenu plus important.

Une autre différence concerne la manière de quantifier le travail attendu. À l'université, le **travail de l'étudiant** est comptabilisé en crédits et non en heures de cours : un crédit correspond à environ 30 heures de travail. Ainsi, un cours de 1 crédit peut comporter 15 heures en présentiel, ce qui implique que l'étudiant réalise 15 heures de travail autonome. Une large part du travail étudiant se déroule donc en dehors des cours, ce qui nécessite de planifier et gérer son apprentissage de manière autonome. Dans ce cadre, on peut s'interroger sur l'évolution du rôle de l'enseignant, davantage perçu comme facilitateur et guide (Hagenauer et al., 2023).

Le **rapport au groupe classe** diffère également de l'enseignement obligatoire, où les élèves évoluent au sein d'un même groupe stable et de taille limitée. À l'université, la taille des cohortes est très variable et peut dépasser 1000 étudiants. De plus, au cours de l'année, la composition des cohortes peut changer selon les cours suivis ce qui peut limiter les occasions d'interaction régulières entre pairs, la cohésion de groupe et le sentiment d'appartenance au groupe. De la même manière, le **rapport à l'enseignant** tend à être plus impersonnel, en particulier dans les cohortes dépassant la centaine d'étudiants.

Les **savoirs enseignés** présentent également des caractéristiques spécifiques. À l'université, ils se présentent souvent sous une forme textualisée et s'appuient sur des supports composites et plurisémiotiques, combinant textes, graphiques, schémas, tableaux, photographies, etc. Ils sont généralement structurés autour d'une problématisation des contenus et parfois fondés sur des expériences avec des résultats contradictoires (Baillet, 2017). La **quantité de travail** et le **rythme d'avancement** des cours sont également plus soutenus (Trautwein et Bosse, 2017). On peut supposer que cette pression temporelle complique non seulement le travail de l'étudiant, mais limite également la capacité de l'enseignant à approfondir certains éléments du cours ou à mettre en place des activités pratiques. Dans ce contexte, il est possible que l'enseignement frontal soit souvent privilégié en raison de son efficacité pour couvrir un volume important de matière.

Les **conditions matérielles** et les **espaces d'enseignement** constituent un autre facteur différenciant entre l'enseignement universitaire et l'enseignement obligatoire. L'université est historiquement organisée autour de configurations spatiales normées (amphithéâtre, salle de classe, salle de travaux pratiques, laboratoires, bibliothèques, etc.) qui ne sont pas les mêmes dans le primaire et le secondaire.

Le **public** diffère sensiblement entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement universitaire. Les étudiants se distinguent des élèves tant par leur niveau de développement que par la diversité de leurs trajectoires d'accès aux études. L'entrée à l'université peut ainsi être conditionnée par des critères de sélection, et certains étudiants sont des adultes en reprise d'études.

La place accordée à l'**évaluation** diffère également entre les deux contextes. Dans l'enseignement obligatoire, elle occupe une position centrale dans les pratiques de classe, combinant évaluation continue et évaluation sommative. À l'université, en revanche, l'évaluation est souvent plus ponctuelle, concentrée sur quelques moments clés de l'année, et mise en œuvre selon des modalités spécifiques. Elle peut être écrite (questions ouvertes, choix multiples) ou orale, et joue un rôle déterminant dans la certification du parcours.

Un autre élément de distinction tient à l'**obligation scolaire**. En Belgique, l'élève est tenu légalement de fréquenter l'école, tandis que l'étudiant n'est pas soumis à cette obligation : il a choisi d'entreprendre des études supérieures ainsi que son programme de cours. Cette différence s'accompagne d'une liberté relative en matière de présence. Dans l'enseignement obligatoire, la participation aux cours est imposée et strictement contrôlée, avec des sanctions en cas d'absences injustifiées. À l'université, en revanche, la présence n'est pas toujours

requis, sauf pour certaines activités spécifiques (travaux pratiques, séminaires, stages), ce qui modifie potentiellement le rapport à l'assiduité et à l'engagement en classe.

Enfin, les **filières d'études** sont traversées, depuis des décennies, par des cultures disciplinaires contrastées (Becher, 1987, 1990). Ces cultures se manifestent par des façons particulières de penser, d'enseigner et d'organiser les activités, propres à chaque discipline (Bodin et al., 2024) ainsi que par des façons d'agir, de penser et de s'exprimer (Jaubert et Rebière, 2021; Jaubert et al., 2003).

L'enseignement universitaire se caractérise donc par un ensemble de spécificités institutionnelles et structurelles. Il semble légitime de s'interroger sur la place que peuvent occuper les pratiques enseignantes dans les apprentissages des étudiants dans ce contexte. Cette thèse s'intéresse précisément au lien entre les pratiques enseignantes et la réussite des étudiants, en posant la question de savoir dans quelle mesure ce lien, bien établi dans l'enseignement obligatoire, se retrouve également dans le contexte universitaire. Notre hypothèse centrale est que les pratiques enseignantes à l'université continuent de jouer un rôle essentiel dans les apprentissages et la réussite des étudiants.

Une première hypothèse est que certaines caractéristiques du contexte universitaire ne modifient pas le processus fondamental d'apprentissage. Quel que soit le calendrier académique ou l'organisation des sessions d'examens, l'étudiant reste avant tout un apprenant qui doit comprendre, s'approprier et maîtriser la matière pour réussir, et l'enseignant conserve un rôle central dans ce processus. D'ailleurs, il existe des similitudes pédagogiques entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur. Dans les deux contextes, l'objectif reste pour l'étudiant d'acquérir des connaissances et de développer des compétences, en mobilisant des processus cognitifs de base tels que la compréhension, le raisonnement ou la mémorisation. Il y a toujours un espace en classe où se déploie une forme d'interaction entre l'enseignant et les étudiants, qui n'est pas sans rappeler certaines caractéristiques de l'enseignement primaire ou secondaire. De plus, l'engagement et la motivation des étudiants restent essentiels, et les évaluations jouent un rôle similaire pour soutenir et mesurer l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant pourrait ainsi conserver une importance significative dans le processus d'apprentissage.

Une deuxième hypothèse est que, certaines différences renforcent l'importance du rôle de l'enseignant. Par exemple, l'enseignement supérieur exige une plus grande autonomie de la part des étudiants. On pourrait penser que cette autonomie diminue le rôle de l'enseignant dans les apprentissages. Pourtant, il est également possible de formuler l'hypothèse inverse : plus l'autonomie est requise, plus le cadre offert par l'enseignant devient déterminant. Un enseignant qui structure son cours, explicite les objectifs et fournit des repères aide les étudiants à organiser leur travail en autonomie et à progresser. En l'absence de structure claire, les étudiants risquent de rencontrer des difficultés à organiser leur travail personnel. Autrement dit, loin de réduire l'importance de l'enseignant, certaines caractéristiques de l'enseignement universitaire renforcent peut-être encore son rôle dans le processus d'apprentissage.

Enfin, une représentation souvent avancée est que les dispositifs matériels (amphithéâtres, salles de travaux pratiques, environnements numériques, etc.) contraignent fortement les pratiques enseignantes. Or, il semble que ces facteurs aient en réalité un impact limité. Surtout que l'enseignant dispose toujours d'une marge de manœuvre, et ce sont plutôt ses choix pédagogiques et les interactions qu'il suscite qui exercent une influence réelle sur les apprentissages des étudiants. À titre d'exemple, on pourrait supposer que des classes comptant plusieurs centaines d'étudiants limitent les possibilités d'interaction et réduisent l'impact des pratiques sur l'apprentissage. Toutefois, un enseignant qui ne favorise pas l'interaction dans un grand amphithéâtre agirait probablement de manière similaire dans un groupe restreint. Ce sont donc avant tout les décisions pédagogiques de l'enseignant qui déterminent la nature des interactions et, par conséquent, l'effet réel des pratiques sur les apprentissages.

En conclusions nous envisageons que, malgré les spécificités de l'enseignement universitaire, le rôle de l'enseignant reste déterminant dans les apprentissages des étudiants. C'est en partie cette hypothèse que cette thèse propose d'explorer.

3.2. Pertinence et limites de l'utilisation de résultats issus de l'enseignement obligatoire

Les éléments présentés ci-dessus montrent qu'il existe des différences entre le contexte de l'enseignement supérieur et celui de l'enseignement obligatoire. Toutefois, se pose la question de savoir si ces différences sont réellement déterminantes, et en quoi elles le seraient. Par exemple, conduisent-elles à considérer que les résultats d'études menées dans l'enseignement obligatoire ne peuvent en aucun cas être transposés à l'enseignement supérieur ?

Précisons d'emblée que la présente section n'apporte pas de réponse définitive à cette question : il s'agit avant tout d'une réflexion destinée à discuter de la pertinence de mobiliser des travaux issus de l'enseignement obligatoire dans le cadre de cette thèse. Nous faisons d'ailleurs le choix d'intégrer certains résultats et modèles développés dans ce contexte. Parallèlement, nous mobilisons également des références plus larges issues de la pédagogie et des sciences de l'éducation, indépendamment du niveau d'enseignement, comme par exemple l'ouvrage de Bru sur les méthodes pédagogiques. Pour des questions transversales, notamment d'ordre méthodologique, nous nous appuyons sur des références issues du champ plus général des sciences de l'éducation, indépendamment du niveau d'enseignement.

Notre objet d'étude porte sur le processus d'enseignement-apprentissage. Au-delà des éléments de contexte externe, tels que l'organisation institutionnelle ou les modalités d'évaluation, certains aspects de ce processus apparaissent similaires d'un niveau d'enseignement à l'autre. À notre connaissance, aucune donnée empirique solide ne démontre que le processus d'enseignement-apprentissage diffère radicalement entre les deux contextes. Certaines expériences personnelles d'enseignement dans les deux contextes, bien que non systématisées, confirment cette impression : malgré les différences de public, d'organisation et d'évaluation, la mise en œuvre des pratiques en classe présente de

nombreuses similitudes. Par ailleurs, plusieurs théories de l'apprentissage et de la motivation (ex. : théorie de l'auto-efficacité : Bandura, 2019; théorie de l'autodétermination : Deci et Ryan, 1985; théorie des attentes et de la valeur : Eccles et Wigfield, 2002; théorie de la charge cognitive : Sweller, 1988) décrivent des processus dits universels, qui s'appliquent à l'apprentissage. Ces théories s'ajustent à différents contextes d'apprentissage. Ces théories, transversales, constituent en grande partie le socle sur lequel ont été élaborés les modèles des pratiques dans l'enseignement obligatoire.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse que certains mécanismes de l'apprentissage sont communs aux deux contextes, voir universels, même si leur mise en œuvre, leur manifestation et leur pondération peuvent varier et être spécifique au contexte. Le postulat selon lequel deux contextes différents impliqueraient nécessairement des processus totalement distincts ne semble pas étayé par des preuves empiriques ; au contraire, plusieurs travaux suggèrent des convergences intéressantes. Cette perspective justifie l'exploration, dans l'enseignement supérieur, de résultats issus de l'enseignement obligatoire, afin de confirmer ou d'infirmer cette convergence.

Le projet de recherche présenté dans cette thèse s'appuie sur cette idée : l'enseignement obligatoire recèle des éléments théoriques et empiriques utiles pour comprendre l'enseignement supérieur. Cette orientation repose sur la reconnaissance de l'universalité de certains processus d'enseignement-apprentissage, tout en tenant compte des spécificités contextuelles. En effet, certains éléments propres à l'enseignement supérieur peuvent influencer en partie nos observations et nos conclusions. Cependant, il n'est pas nécessaire de « réinventer » des modèles déjà établis lorsque les processus sous-jacents demeurent pertinents ; il s'agit plutôt de les adapter, en considérant les différences liées au contexte. Nous abordons cette question dans une posture ouverte, sans prétendre détenir la réponse. Dans notre première étude, par exemple, nous mobilisons deux modèles développés initialement dans l'enseignement obligatoire. Ces modèles s'ancrent dans des théories de l'apprentissage générales, appliquées à ce contexte, et nous faisons le choix d'une démarche similaire : utiliser des processus de base, valides dans les deux contextes, mais déclinés selon certaines spécificités propres à l'enseignement supérieur.

En conclusion, nos données ne visent pas à clore le débat, mais à fournir des éléments empiriques et conceptuels pour alimenter la réflexion sur la transposabilité des résultats entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur.

**Fondements méthodologiques et
théoriques pour l'étude des pratiques
enseignantes**

Fondements méthodologiques et théoriques pour l'étude des pratiques enseignantes

Avant de présenter les contributions théoriques et empiriques de cette thèse, il nous semble essentiel de préciser comment les pratiques enseignantes ont été étudiées et mises en relation avec la réussite dans la littérature scientifique. Cette section propose ainsi un double regard : d'une part, sur les façons d'appréhender la question des relations entre l'enseignement et la réussite et, d'autre part, sur les différentes méthodes de recueil d'informations pour mesurer les pratiques enseignantes. Ces éléments visent à poser les bases théoriques et méthodologiques qui sous-tendent nos choix pour les études décrites dans les chapitres suivants.

Au préalable, pour assurer une compréhension cohérente de la suite de ce manuscrit et afin d'éviter toute ambiguïté, nous précisons notre positionnement conceptuel quant à l'usage des termes *pratiques enseignantes en classe* et *pratiques des enseignants*.

1. Délimitation et définition des pratiques enseignantes en classe

Pour assurer une compréhension cohérente de la suite de ce manuscrit et afin d'éviter toute ambiguïté, nous précisons ici notre positionnement conceptuel quant à l'usage des termes *pratiques enseignantes en classe* et *pratiques des enseignants*.

Dans le cadre de cette thèse, nous étudions les *pratiques enseignantes en classe*. Ce terme, bien que couramment utilisé, est polysémique et sa définition manque de consensus dans la littérature. Récemment, un travail de conceptualisation a été réalisé par Katamba Muamba (2024), qui a distingué les pratiques d'enseignement d'autres concepts voisins tels que l'approche pédagogique, les stratégies d'enseignement, les méthodes d'enseignement et les styles d'enseignement. Cet auteur utilise le terme *pratiques d'enseignement* mais souligne que les notions de pratiques pédagogiques et pratiques enseignantes sont souvent utilisées comme synonymes. Il définit les pratiques d'enseignement comme « un ensemble d'activités planifiées ou non, déployées en classe, pendant le processus d'enseignement-apprentissage afin soit, de transmettre les connaissances aux étudiants, soit d'aider ces derniers à construire leurs connaissances, ou encore à développer certaines compétences. » (Katamba Muamba, 2024, p. 75).

Nous nous inscrivons dans cet usage et retenons ici le terme *pratiques enseignantes en classe* ainsi qu'une définition précise qui met l'accent sur les actions observables de l'enseignant en interaction avec les étudiants. Au sens où nous l'entendons dans ce travail, les *pratiques enseignantes en classe* sont : « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant (consciemment ou non) en interaction synchrone avec les étudiants. C'est-à-

dire, l'ensemble des comportements observables manifestés par l'enseignant durant le cours, en présence (physique ou virtuelle) des étudiants » (Jacquemart et al., 2023, p. 4).

Cette définition présente des similitudes avec celle proposée par Duguet (2014), qui conçoit les pratiques pédagogiques comme « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants. Ces actions peuvent être plus ou moins spontanées, au sens où certaines ont fait l'objet au préalable d'une préparation de la part de l'enseignant, comme c'est le cas d'une présentation PowerPoint, tandis que d'autres interviennent au gré du déroulement du cours » (p. 141). Comme Duguet, nous considérons que les pratiques enseignantes englobent aussi bien des actions intentionnelles que des comportements spontanés. Toutefois, notre définition s'en distingue sur plusieurs points. D'une part, nous centrons notre approche sur les actions effectivement observables en situation d'interaction synchrone avec les étudiants, que celles-ci soient le fruit d'une planification ou émergent dans l'instant. D'autre part, nous ne présupposons pas que ces actions soient nécessairement orientées vers l'acquisition de connaissances, mais les considérons dans leur globalité, indépendamment de leur finalité pédagogique explicite.

Notre définition est approfondie et discutée dans les études 1 et 3, qui clarifient également les distinctions entre les différents termes se référant à la pratique d'un enseignant. Par ailleurs, même si nous utilisons parfois le terme *pratiques enseignantes* par souci de concision, celui-ci réfère toujours aux pratiques enseignantes en classe, conformément à la définition retenue. À l'inverse, le terme *pratiques des enseignants* est employé ici dans un sens plus large, comme appellation générique pour désigner l'ensemble des actions de l'enseignant dans toutes les situations de son agir professionnel (y compris la conception du cours et l'évaluation).

Ainsi définies et circonscrites, les *pratiques enseignantes en classe* constituent notre objet d'étude.



Ce qu'il faut retenir

Les encadrés "*Ce qu'il faut retenir*" proposent un résumé des points importants abordés dans la partie théorique. Ils permettent une première lecture rapide en mettant en avant les idées clés, sans entrer dans tous les détails et nuances du texte principal.

Ces encadrés peuvent ainsi être utilisés comme un fil conducteur pour le lecteur souhaitant d'abord prendre connaissance des éléments principaux avant d'approfondir la lecture des quatre études. Toutefois, ils ne se substituent pas aux développements complets et argumentés qui les précèdent.

2. Regard sur différentes façons d'appréhender la question des relations entre l'enseignement et la réussite

La question des relations entre **l'enseignement et la réussite** constitue un champ d'étude central en sciences de l'éducation et a été appréhendée de différentes façons au fil du temps (Altet, 2002a). La littérature scientifique témoigne ainsi d'une diversité d'approches pour étudier cette question.

Sans prétention à l'exhaustivité, nous avons retenu plusieurs approches clés qui ont marqué l'étude de cette question. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux travaux relatifs à **l'enseignement supérieur**, où les recherches sur la réussite se focalisent principalement sur les approches de l'enseignement et les méthodes pédagogiques. Ces deux façons d'appréhender la question des relations entre l'enseignement et la réussite, largement mobilisées dans la littérature, offrent un éclairage sur les approches et méthodes à privilégier, mais présentent également certaines limites. Pour dépasser ces limites et enrichir notre analyse, nous nous tournons vers les recherches menées dans **l'enseignement obligatoire**. Dans ce contexte, la question de la réussite a été explorée à travers des études plus établies sur l'efficacité de l'enseignement et des modèles théoriques des pratiques enseignantes permettant une compréhension plus fine des liens entre enseignement et réussite.

2.1. Approches clés dans l'enseignement supérieur

Dans **l'enseignement supérieur**, les recherches sur la question des relations entre l'enseignement et la réussite se sont principalement concentrées sur les effets des approches de l'enseignement et des méthodes pédagogiques.

Ces travaux contribuent à faire progresser notre compréhension des liens entre enseignement et réussite, et offrent des perspectives intéressantes pour appréhender ces relations. Cependant, ils comportent aussi des limites et ne permettent pas de répondre pleinement à nos questions de recherche. Ces limites ouvrent ainsi la voie à de nouvelles pistes de recherche à approfondir.

2.1.1. *Aperçu selon les approches de l'enseignement*

Depuis le début des années 90, dans la littérature sur l'enseignement supérieur, la question des relations entre **l'enseignement et la réussite** est notamment traitée selon l'étude des **approches de l'enseignement** privilégiées par les enseignants (Trigwell et al., 2005).

L'approche d'enseignement est « une combinaison entre l'intention d'enseigner et la stratégie pédagogique » (Trigwell et Prosser, 1996, p. 78). La catégorisation la plus connue est celle créée par Trigwell et al. (1994) qui distingue deux dimensions des approches de l'enseignement. Il existe différentes terminologies pour désigner ces deux approches (Mladenovici et al., 2022) mais on parlera communément de l'approche centrée sur l'enseignant versus l'approche centrée sur l'étudiant ou l'approche centrée sur le contenu versus l'approche centrée sur l'apprentissage (Kember et Kwan, 2000; Trigwell et al., 1994, etc.). Dans **l'approche centrée sur l'enseignant**, ce dernier est responsable de

l'apprentissage et détient l'autorité. L'enseignant adopte une posture centrée sur sa propre expertise qu'il transmet aux étudiants, considérés comme des récepteurs de son savoir. Dans cette approche, la logique de transmission du savoir prédomine (Prosser et Trigwell, 2014). À l'inverse, dans l'**approche centrée sur l'étudiant**, les étudiants sont placés au centre du processus d'apprentissage et jouent un rôle actif. L'enseignant va davantage les aider à construire leurs connaissances. Son intention est principalement de développer la compréhension des étudiants (Prosser et Trigwell, 2014). Certaines formes de cette approche s'inspirent ainsi des pédagogies dites « actives », sans pour autant s'y réduire systématiquement.

Les enseignants peuvent présenter un profil d'enseignement consonant ou dissonant. Les profils **consonants** sont soit centrés sur l'enseignant, soit centrés sur les étudiants. Ils se caractérisent par des stratégies et des intentions d'enseignement théoriquement cohérentes avec l'une ou l'autre approche (Stes et Van Petegem, 2014). À l'inverse, dans les profils **dissonants**, les deux approches coexistent, c'est-à-dire que l'enseignant déclare simultanément les deux approches (à la fois centrées sur l'enseignant et sur les étudiants) : soit en termes de stratégies d'enseignement (Postareff et al., 2008), soit en termes d'intentions d'enseignement (Stes et Van Petegem, 2014). Ces profils se distinguent ainsi par une combinaison de stratégies et d'intentions issues des deux approches. Ces dissonances peuvent en partie être attribuées aux contraintes du contexte d'enseignement et pourraient être atténuées par une réflexion continue des enseignants sur leurs pratiques.

L'une des contributions principales dans le domaine est l'instrument quantitatif mis au point par Trigwell et ses collègues (1994). **Approaches to Teaching Inventory** (ATI, Trigwell et al., 1994) est un questionnaire à destination des enseignants qui cherche à saisir les approches de l'enseignement. Plus précisément, il vise à identifier les deux dimensions principales : l'approche qui s'apparente aux perspectives centrée sur la transmission de l'information et donc plutôt focalisée sur l'enseignant, et celle centrée sur le changement conceptuel ainsi que la construction des connaissances et donc plutôt focalisée sur l'apprenant (Prosser et Trigwell, 2006; Trigwell et Prosser, 2004; Trigwell et al., 2005). L'échelle se compose de deux sous-échelles identifiant les stratégies adoptées par les enseignants et les intentions sous-jacentes à ces stratégies. Cependant, cet inventaire présente une structure dichotomique, ce qui ne permet pas de saisir la variabilité des approches de l'enseignement et constitue un inconvénient méthodologique (Meyer et Eley, 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

Les recherches qualitatives montrent qu'au-delà des deux dimensions usuelles, des catégories plus larges peuvent être considérées et que davantage d'aspects de l'enseignement peuvent être identifiés (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008). Ces études soulignent qu'il est nécessaire d'élargir notre compréhension des différences dans les approches de l'enseignement et d'inclure d'autres dimensions pour identifier les aspects détaillés de l'enseignement et appréhender les approches de l'enseignement de manière plus holistique (Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008).

Développé dans le cadre du projet HowUTeach, **Higher education approaches to teaching** (HEAT, Parpala et Postareff, 2021) est un questionnaire élaboré pour prendre en considération la variabilité des approches de l'enseignement dans le contexte de l'enseignement supérieur. Plus précisément, il vise à saisir les dimensions des approches de l'enseignement de façon plus large et comprend quatre échelles intitulées approche interactive, approche non réflexive, approche transmissive et approche organisée (Parpala et Postareff, 2021; Postareff et al., 2024). Le développement du HEAT s'est appuyé sur les données d'entretiens issus des travaux de Postareff et Lindblom-Ylänne (2008) ainsi que sur une analyse critique des inventaires ATI et ATI-R (Trigwell et Prosser, 2004; Trigwell et al., 2005), en vue d'élargir la compréhension de la variation des approches de l'enseignement.

Au-delà des recherches sur la nature et les dimensions des approches de l'enseignement (p. ex. Postareff et al., 2008; Trigwell et al., 1994), de nombreux travaux ont exploré leurs relations avec différents facteurs liés aux enseignants et aux étudiants. Bien que la recherche propose des modèles plus complexes, la distinction entre approches centrées sur l'enseignant et centrées sur l'étudiant reste la plus utilisée et documentée. Par conséquent, la majorité des études sur les effets des approches de l'enseignement s'appuie sur cette distinction binaire.

Concernant les éléments liés à l'enseignant, ces recherches explorent, entre autres, les relations entre les (perceptions qu'ont les enseignants de leurs) approches de l'enseignement et :

- les conceptions de l'enseignement (p. ex. Gonzalez, 2009; Kember et Kwan, 2000; Lam et Kember, 2006; Mladenovici et Ilie, 2023) ;
- l'orientation des objectifs d'enseignement (p. ex. Han et al., 2015; Yin et al., 2017) ;
- l'auto-efficacité liée à l'enseignement (p. ex. Cao et al., 2018) ;
- le bien-être des enseignants (p. ex. Cao et al., 2018) et les émotions liées à l'enseignement (p. ex. Chen, 2019; Kordts-Freudinger, 2017; Trigwell, 2012) ;
- la proximité de leur recherche et de leur enseignement (p. ex. Cao et al., 2019) ;
- les expériences des enseignants universitaires en matière de leadership académique (p. ex. Ramsden et al., 2007) ;
- le développement professionnel (p. ex. Kálmán et al., 2020) et la participation à des programmes de développement (p. ex. Gibbs et Coffey, 2004) ;
- la discipline et le contexte d'enseignement (p. ex. Lindblom-Ylänne et al., 2006)
- le contexte et les caractéristiques démographiques des enseignants (p. ex. Stes et al., 2008)
- etc.

D'un point de vue des éléments liés aux étudiants, les chercheurs se sont intéressés à la manière dont les (perceptions qu'ont les enseignants de leurs) approches de l'enseignement sont liées :

- aux approches d'apprentissage rapportées par les apprenants (pour une revue voir : Baeten et al., 2010; pour les élèves du secondaire : Rosário et al., 2013; pour les étudiants du supérieur : Trigwell et al., 1999; Uiboleht et al., 2018) ;

- aux résultats d'apprentissage déclarés (p. ex. Uiboleht et al., 2018), aux notes moyennes (p. ex. Kang'ahi et al., 2012), aux gains d'apprentissage (p. ex. Zvoch et al., 2021) ;
- à l'expérience d'autodétermination des étudiants et leurs émotions liées à la réussite (p. ex. Jacob et al., 2019) ;
- etc.

Ces travaux offrent une compréhension approfondie des liens entre les approches d'enseignement et divers aspects relatifs aux enseignants et aux étudiants. Nous nous intéressons ici aux principales conclusions quant à leur impact sur la réussite académique.

Un consensus se dégage dans la littérature scientifique selon lequel l'approche centrée sur l'étudiant conduit à de meilleurs résultats et est associée à de meilleurs taux de réussite (Parpala et Postareff, 2021). Les études suggèrent que cette approche crée un environnement d'apprentissage qui stimule la motivation intrinsèque des étudiants (Amiri et Saberi, 2017) et favorise l'adoption de stratégies d'apprentissage en profondeur (Prosser et Trigwell, 2014; Vermunt et Vermetten, 2004; Wilson et Fowler, 2005).



Ce qu'il faut retenir

Dans l'enseignement supérieur, les liens entre enseignement et réussite sont principalement étudiés à travers les **approches de l'enseignement**. La littérature distingue deux approches : l'approche centrée sur l'enseignant et l'approche centrée sur l'étudiant. Un accord général s'établit sur le fait que l'**approche centrée sur l'étudiant** favorise la réussite des étudiants.

2.1.2. L'entrée par les méthodes pédagogiques

Au-delà des approches centrées sur l'enseignant ou l'étudiant, la littérature scientifique s'est également intéressée à l'influence des **méthodes pédagogiques** sur la réussite. Depuis longtemps, praticiens et chercheurs décrivent l'enseignement selon les méthodes pédagogiques mises en œuvre, et plusieurs systèmes de classification existent (Bru, 2021). La littérature tend le plus souvent à classer les méthodes pédagogiques de façon binaire (Bru, 2021), en opposant par exemple les méthodes traditionnelles aux méthodes constructivistes, ou les méthodes transmissives aux méthodes actives.

Les recherches ont abouti à un corpus d'études comparant différentes méthodes afin de déterminer si l'une d'entre elles améliore davantage les apprentissages des étudiants par rapport à une autre (Alfieri et al., 2011; Bi et al., 2019; Chen et Wang, 2019; Erhardt et Lim, 2020; Freeman et al., 2014; Galand et al., 2008; Lukose et Mammen, 2018; Miles, 2019). Toutefois, évaluer l'efficacité des méthodes pédagogiques demeure un exercice délicat et les approches expérimentales rigoureuses sont très rares dans ce contexte. Ainsi, des tendances se dégagent de la littérature mais aucun consensus n'est établi.

Dans un premier temps, il est utile de replacer ces recherches dans un mouvement plus large de transformation des conceptions de l'enseignement supérieur. Depuis les années 1980, un changement de paradigme aurait, selon certains auteurs, été observé : alors que l'enseignement était initialement centré sur la transmission magistrale de contenus, une attention croissante a été portée à l'activité des étudiants et à leur rôle dans la construction des savoirs. Inspirée par les théories constructivistes (Kain, 2003), cette évolution se manifesterait notamment par une valorisation des approches dites centrées sur l'étudiant (Liu et al., 2006), comme l'ont également montré les travaux sur les approches de l'enseignement. Cette orientation s'accompagne d'un intérêt accru pour le développement de compétences génériques (telles que la communication, la résolution de problèmes, la pensée critique, ou encore la maîtrise de l'information et des outils numériques, etc.) jugées essentielles pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'insertion professionnelle (Conseil européen, 2000). Dans ce contexte, plusieurs auteurs suggèrent que des approches plus actives de l'enseignement seraient mieux à même de soutenir le développement de ces compétences (Kember et Leung, 2005). Certaines études associent d'ailleurs ces démarches à une amélioration des résultats académiques, bien que ces liens restent à nuancer selon les contextes et les modalités de mise en œuvre.

Dans un second temps, il est possible d'évoquer des résultats plus récents qui s'inscrivent dans cette perspective. Une étude menée par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique (OTP, 2024) met en évidence une association positive entre les méthodes relevant des pédagogies actives et la réussite des étudiants. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de deux méta-analyses qui portent sur un grand nombre d'études sur l'enseignement universitaire en sciences exactes (Freeman et al., 2014) et en sciences humaines (Kozanitis et Nenciovici, 2023). Ces travaux soulignent les effets potentiels des méthodes actives sur la réussite, la motivation, les compétences et la qualité des apprentissages. Ils mettent en lumière les retombées positives que ces méthodes peuvent avoir et leur pertinence pour soutenir les apprentissages et le développement de compétences (Tremblay et Leduc, 2024).

Cependant, les résultats évoqués précédemment présentent parfois une vision un peu idéalisée, voire simplifiée, des effets de la pédagogie active. Ce discours, largement relayé dans les milieux de l'enseignement supérieur, participe à la valorisation de ces approches et alimente l'idée selon laquelle les pédagogies actives seraient intrinsèquement plus efficaces. Pourtant, malgré une littérature abondante sur le sujet, un consensus solide fait encore défaut, et plusieurs éléments invitent à adopter une posture plus nuancée et critique à l'égard de ces résultats.

Un premier point de vigilance tient à la difficulté de définir précisément ce que recouvre la notion de pédagogie active. Si de nombreux acteurs de l'enseignement supérieur en soulignent les mérites, les pratiques associées à ce terme varient considérablement, et il n'existe pas de définition unique ou stabilisée. En réalité, la pédagogie active ne renvoie pas à un ensemble figé de dispositifs d'enseignement (Chi et al., 2018). Un même dispositif peut d'ailleurs être plus ou moins propice à l'engagement actif des étudiants selon les modalités concrètes de sa mise en œuvre (Prince, 2004). Dès lors, affirmer de manière générale que «

la pédagogie active fonctionne » apparaît comme réducteur. Il serait plus juste de considérer que la mise en œuvre de certaines de ces approches dans certaines conditions peut favoriser certains apprentissages chez certains étudiants.

Par ailleurs, il est risqué de présumer des effets positifs systématiques. Les changements pédagogiques, en particulier lorsqu'ils impliquent une transition vers des formes plus actives d'enseignement, peuvent nécessiter du temps pour produire des effets tangibles. Lorsque ces transformations sont partielles ou superficielles, c'est-à-dire qu'elles s'inspirent des principes de la pédagogie active sans en mobiliser les composantes essentielles, elles risquent de ne pas générer les bénéfices escomptés. Or, ces composantes sont elles-mêmes complexes à identifier, ce qui complique encore l'analyse des effets observés.

Ainsi, de nombreux auteurs plaident aujourd'hui en faveur du développement des méthodes qui suscitent la mise en activité des étudiants (voir la synthèse récente de De Clercq et al., 2022). Ces approches incluent, sans s'y limiter, la classe inversée, l'approche par projets, l'approche par problèmes, l'apprentissage par la recherche et la pédagogie de la découverte (Ménard et St-Pierre, 2014). Elles ont en commun de placer l'étudiant au centre du processus d'apprentissage et de favoriser son activité cognitive durant les périodes de classe (Tremblay et Leduc, 2024). Ces méthodes tendent notamment à mobiliser les étudiants autour de tâches complexes, de résolution de problèmes, de débats ou d'échanges, à l'inverse des méthodes dites transmissives où le temps de classe est principalement alloué à l'écoute et à la prise de notes.

Cela étant, la distinction entre enseignement actif et transmissif s'avère moins tranchée sur le plan opérationnel. Un cours transmissif peut inclure des moments d'échanges, tout comme un dispositif actif peut intégrer des phases d'exposés magistraux. Pour sortir d'une vision binaire, De Clercq et al. (2022) suggèrent d'appréhender le degré d'activation pédagogique selon un continuum. Le degré d'activation pédagogique concerne le fait de laisser une part plus ou moins importante au rôle actif de l'étudiant dans l'apprentissage (De Clercq et al., 2022). Cette activation pédagogique soutiendrait la présence de l'étudiant, sa participation, son apprentissage en profondeur et tendrait à soutenir sa réussite (Freeman et al., 2014).

Dans cette perspective, plusieurs travaux ont cherché à identifier les leviers favorables à l'activation des étudiants. De Clercq et al. (2022) proposent ainsi quatre clefs pour accompagner les étudiant·es dans leur activation pédagogique :

- (1) impliquer l'étudiant·e dans son apprentissage ;
- (2) guider l'étudiant·e vers un apprentissage profond ;
- (3) gérer et stimuler les interactions ;
- (4) contextualiser les activités d'apprentissage.

De nombreuses techniques pédagogiques peuvent être mobilisées dans cette optique. Néanmoins, peu d'études précisent les conditions concrètes dans lesquelles ces techniques produisent effectivement des effets. Réduire l'ensemble de ces approches à l'étiquette «

méthodes actives » constitue donc un raccourci, qui ne rend pas compte de la complexité des dispositifs ni de l'importance de leur mise en œuvre.

En conclusion, bien que les résultats actuels soutiennent les effets bénéfiques de l'activation pédagogique sur la performance, la motivation et la qualité de l'apprentissage, il convient d'aborder cette question avec nuance. En ce sens, la mise en œuvre de dispositifs favorisant l'apprentissage actif apparaît souhaitable, à condition de rester attentif aux modalités concrètes de leur déploiement et aux contextes dans lesquels ils s'inscrivent.



Ce qu'il faut retenir

La littérature scientifique s'intéresse à l'impact des **méthodes pédagogiques** sur la réussite des étudiants. Si de nombreuses approches coexistent, elles sont le plus souvent classées de manière binaire, opposant les méthodes transmissives aux méthodes actives. Un consensus émerge en faveur des **méthodes qui suscitent la mise en activité des étudiants**.

2.1.3. Limites et pistes pour une analyse plus fine des pratiques enseignantes

2.1.3.1. Ce que les recherches sur les approches et méthodes ont permis de comprendre

Les travaux sur les **approches de l'enseignement** et les **méthodes pédagogiques** ont largement contribué à faire progresser la compréhension du processus d'enseignement dans le contexte de l'enseignement supérieur. Ils soulignent notamment l'importance de privilégier une approche centrée sur l'étudiant et d'adopter des méthodes qui suscitent la mise en activité des étudiants.

Ces recherches ont aussi contribué à une compréhension de la nature contextuelle et contingente de l'enseignement : l'efficacité d'une approche ou d'une méthode ne peut être considérée comme absolue, ce qui fonctionne bien dans un certain contexte et sous certaines circonstances peut ne pas fonctionner aussi bien, voire pas du tout, dans un autre (Leveson, 2004).

2.1.3.2. Limites conceptuelles : des notions floues et réductrices

Malgré ces apports, plusieurs limites conceptuelles doivent être soulignées.

Tout d'abord, la notion d'**approche centrée sur l'étudiant** est très largement utilisée, mais elle recouvre une grande diversité de réalités. Elle peut désigner des démarches aussi différentes que l'apprentissage par problèmes, la pédagogie de projet ou encore l'apprentissage coopératif (Grøndahl Glavind et al., 2023). Chacune de ces méthodes possède ses spécificités, si bien que les enseignants peuvent en avoir des compréhensions et des mises en œuvre très hétérogènes. Cette imprécision terminologique nuit à la comparabilité des études et limite la portée explicative des résultats.

De même, au sein des communautés éducative et scientifique, la notion de "**méthode pédagogique**" est souvent mobilisée sans clarification suffisante. Or, la littérature en sciences de l'éducation, y compris dans le contexte de l'enseignement obligatoire, souligne que les catégories ou étiquettes, recouvrent des réalités diverses : démarche, gestes professionnels, scénarios pédagogiques. Leur utilisation génère beaucoup d'approximations (Rey, 2017). D'ailleurs, les méthodes sont souvent décrites de manière multiple (et vague) dans les deux contextes. Elles reposent en général sur quelques principes clés, mais recouvrent aussi une grande diversité d'activités d'enseignement et d'apprentissage. De plus, une entrée exclusive par les méthodes risque de réduire la complexité des pratiques enseignantes, en les assimilant à l'application linéaire d'une procédure (Altet, 2002a) alors que la littérature insiste sur le caractère composite, contextuel et adaptable de ces pratiques (Altet, 2003; Bru, 2002; Hora, 2013 ; Talbot, 2019, etc.). Selon Bru (2002), les méthodes peuvent orienter les pratiques adoptées par l'enseignant sans toutefois les déterminer pas point par point.

2.1.3.3. Limites méthodologiques : des approches globales et des réductions simplificatrices

Les études disponibles souffrent également de plusieurs **limites méthodologiques**.

Dans de nombreuses recherches, les approches d'enseignement sont déterminées à partir de différentes sources (entretiens avec les enseignants, questionnaires, analyse de syllabus, observations). De nombreuses données sont collectées par exemple les stratégies et les intentions, les pratiques d'enseignement, les pratiques d'évaluation, le rôle des enseignants, le rôle des étudiants et l'interaction. Ces données sont souvent riches mais aboutissent à des typologies simplificatrices, opposant généralement de manière binaire et stricte une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'étudiant (Uiboleht et al., 2018; Uiboleht et al., 2019). Cette opposition binaire ne permet pas de saisir la variabilité des approches de l'enseignement et constitue un inconvénient méthodologique (Meyer et Eley, 2006; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008). En outre, même lorsque davantage de catégories sont identifiées, les chercheurs reconnaissent qu'un autre chercheur, travaillant avec les mêmes données, pourrait parvenir à une autre catégorisation (Leveson, 2004).

De plus, certaines études combinent des instruments d'auto-positionnement avec des observations. Par exemple, dans l'étude d'Adinda et Mohib (2020), des enseignants classés dans la même catégorie déclarative mettent en œuvre des activités pédagogiques spécifiques très différentes, avec des effets contrastés sur le développement de l'apprentissage autodirigé des étudiants. Dans cette étude, la distinction entre centré sur l'enseignant ou centré sur l'étudiant ne permet pas d'expliquer les variations des résultats. Tandis que les observations plus précises des activités pédagogiques spécifiques permettent de comprendre les effets observés.

De plus, les relations entre pratiques et résultats des étudiants sont souvent examinées via des analyses corrélationnelles basiques (Kang'ahi et al., 2012), des liens sont parfois établis sans tests statistiques rigoureux. Peu d'études recourent à des analyses multiniveaux, pourtant essentielles pour modéliser la variance et les effets à différents niveaux (étudiant, enseignant,

cours). Cette méthode statistique est la plus adaptée pour répondre à notre questionnement : comprendre comment les pratiques observées en classe sont liées à la réussite, tout en considérant les caractéristiques individuelles des étudiants au sein des classes.

Enfin, une autre limite importante des recherches existantes tient à l'absence fréquente de vérification de la conformité de mise en œuvre dans les études quasi-expérimentales. Trop souvent, les chercheurs ne mesurent pas le degré réel d'implantation des interventions pédagogiques ni la manière dont celles-ci sont effectivement appliquées en classe (Galand et al., 2023). Même lorsque cette fidélité est évaluée, elle est rarement prise en compte dans les analyses statistiques (voir, par exemple, Zvoch et al., 2021), ce qui en limite la portée. Or, même de légers ajustements dans la manière dont une méthode est appliquée, en particulier lorsque les enseignants s'adaptent pour répondre aux besoins de leurs étudiants, peuvent engendrer des différences substantielles dans les effets observés (Galand et al., 2023; LoCasale-Crouch et al., 2018).

2.1.3.4. Ce que ces études ne permettent pas de déterminer

Au regard de ces limites, ces recherches ne répondent que partiellement aux questions qui fondent notre thèse. En effet, les principaux résultats ne permettent généralement pas :

- d'établir statistiquement l'existence d'un effet « classe » et d'estimer son ampleur en termes de variance expliquée des acquisitions des étudiants ;
- d'estimer la part de l'effet classe attribuable à l'enseignant, afin de déterminer si l'enseignant est une source significative de variance dans les résultats des étudiants ;
- de démontrer que les processus observés en classe constituent une source de variation des acquisitions des étudiants ;
- d'identifier les types de pratiques spécifiques associés à une meilleure réussite académique ;
- de déterminer ce qui contribue à l'effet enseignant, en distinguant les comportements observables en classe des caractéristiques personnelles des enseignants.

Les études disponibles peinent encore à **saisir la complexité des pratiques mises en œuvre par les enseignants**. Les données existantes restent fragmentaires et offrent peu de recommandations concrètes pour aider les enseignants à ajuster leurs pratiques. Plusieurs questions fondamentales restent ouvertes : dans quelle mesure le rôle de l'enseignant influence-t-il la réussite des étudiants ? Quelles pratiques spécifiques y contribuent de manière significative ?

Jusqu'à présent, les recherches en enseignement supérieur adoptent souvent des approches globales, sans détailler suffisamment les comportements des enseignants. Une **analyse plus fine des pratiques** apparaît nécessaire pour **identifier des leviers d'action concrets**. Pour dépasser ces limites et répondre aux questions laissées sans réponse, nous nous appuyons sur les traditions de recherche issues de **l'enseignement obligatoire**.



Ce qu'il faut retenir

Les recherches sur les approches de l'enseignement et les méthodes pédagogiques ont apporté des éclairages intéressants, mais elles restent limitées sur le plan conceptuel et méthodologique. Les études existantes peinent encore à saisir pleinement la complexité des pratiques enseignantes. Une analyse plus fine de ces pratiques est nécessaire pour identifier des leviers d'action concrets.

2.2. Approches clés dans l'enseignement obligatoire

De nombreuses recherches menées dans l'**enseignement obligatoire** ont étudié le lien entre les pratiques des enseignants et la réussite des élèves. Contrairement aux approches globales souvent adoptées dans l'enseignement supérieur, ces travaux proposent une analyse plus fine des pratiques. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement s'attachent à identifier des comportements ou pratiques spécifiques associés à la réussite des élèves, tandis que les modèles théoriques des pratiques enseignantes regroupent ces pratiques en dimensions structurées, offrant ainsi un cadre d'analyse complet. Ces études ont permis d'obtenir des résultats solides, qui constituent une base précieuse pour comprendre l'impact des pratiques enseignantes.

2.2.1. Recherches sur l'efficacité de l'enseignement

2.2.1.1. L'émergence de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement dans la littérature anglophone

Depuis de nombreuses décennies, les chercheurs réfléchissent et discutent de la question de l'efficacité de l'enseignement (*teacher effectiveness*). Dans les années 1960, cette question a commencé à être examinée de façon empirique et un courant de recherche s'est progressivement développé dans la littérature anglophone, visant à analyser l'enseignement et ses effets sur les apprentissages des élèves (Crahay, 2006).

Nombre de ces travaux s'inscrivent dans le **paradigme processus-produit** (Brophy et Evertson, 1976; Brophy, 1973; Evertson et al., 1980; Good, 1975; Good et Grouws, 1977). Ce paradigme s'intéresse à ce que fait l'enseignant et tente d'évaluer son efficacité dans le but d'améliorer le processus enseignement-apprentissage (Doyle, 1986). Au départ, il s'agit principalement d'études corrélationnelles (Seidel et Shavelson, 2007) qui ont analysé les relations directes entre les **processus** d'enseignement et les **produits** d'apprentissage. Depuis, de nombreuses études s'inscrivent dans ce paradigme dont des études quasi-expérimentales et expérimentales. L'hypothèse émise par les recherches qui s'inscrivent dans ce paradigme est que certains actes et conditions d'enseignement (processus) influenceraient les résultats des élèves (produit). Plus précisément, cette approche distingue les variables de produit (c'est-à-dire les résultats des élèves tels que la réussite scolaire ou les attitudes envers l'apprentissage), de processus (c'est-à-dire les conditions d'enseignement telles que les approches pédagogiques, le temps consacré à la tâche, les rétroactions), de présage (c'est-à-

dire les caractéristiques et les connaissances préalables des élèves telles que l'âge ou le genre) et de contexte (telles que l'implication des parents) (Seidel et Shavelson, 2007).

Les premières études empiriques sur l'efficacité de l'enseignement montrent rapidement des résultats cohérents et reproductibles (Good et Grouws, 1979). Au fil des années, les chercheurs ont exploré les comportements des enseignants comme déterminants de la réussite des élèves (Muijs et al., 2014). Les résultats marquants et les plus établis de ces recherches attestent de plusieurs facteurs explicatifs pour prédire l'efficacité de l'enseignement :

- les chances d'apprendre / les opportunités éducatives (*opportunity to learn*) ;
- le temps alloué aux apprentissages scolaires et le temps d'implication des élèves (*time on task*) ;
- le questionnement de l'enseignant (*soliciting*) et le taux de réponses exactes aux questions posées par l'enseignant ;
- les attentes de l'enseignant envers ses élèves (*teacher expectations*) ;
- le climat de classe et la création d'un environnement d'apprentissage favorable (*classroom climate*) ;
- les opportunités de rétroactions (*providing feedback*) ;
- la structuration des activités pédagogiques (*structuring*) (pour une synthèse des résultats principaux, voir : Bressoux, 1994b; Crahay, 2006; Cusset, 2011; Medley, 1977; Muijs et al., 2014).

En outre, l'efficacité de l'enseignement résiderait dans la mise en place de conditions favorables, à la fois affectives et organisationnelles, qui encouragent une forte implication des élèves dans leurs apprentissages (Crahay, 2006). Ces recherches, ainsi que les conclusions de plusieurs méta-analyses, concordent et montrent que les processus en classe sont une source importante de variation des acquisitions des élèves (Creemers et Kyriakides, 2007; Hattie, 2008; Seidel et Shavelson, 2007).

Dans la continuité de l'identification des facteurs explicatifs, il est intéressant de considérer les bilans des études qui ont tenté de dresser un portrait plus précis des tendances générales de l'impact de ces facteurs :

En 1988, O'Neill réalise un bilan des recherches menées sur l'efficacité de l'enseignant. Ce compte rendu révèle qu'une vingtaine de facteurs interdépendants contribuent à l'apprentissage, tels que l'environnement d'apprentissage, les connaissances de l'enseignant, le matériel pédagogique, l'enthousiasme de l'enseignant, le climat de la classe, la gestion de la classe, la clarté de l'enseignant, le temps consacré aux tâches, la flexibilité de l'enseignant, les rétroactions, les encouragements de l'enseignant, etc. (O'Neill, 1988). Dans cette perspective, Reynolds et al. (2014) présentent les résultats d'une étude qui montrent que de nombreux comportements des enseignants présentent des corrélations faibles. Ces résultats suggèrent ainsi que les enseignants devraient essayer d'optimiser un maximum de ces facteurs et que « *l'enseignement efficace ne consiste pas à réussir un petit nombre de "grandes" choses, mais plutôt à bien faire un grand nombre de "petites" choses* » (traduction libre, Reynolds et al., 2014, p. 212).

La méta-analyse de Seidel et Shavelson (2007), portant sur les recherches menées entre 1995 et 2005, examine les composantes de l'enseignement en classe et leurs effets sur les apprentissages. Leur conclusion principale est que ces effets, bien que variés et complexes, suivent des tendances relativement systématiques (Seidel et Shavelson, 2007). Autrement dit, certaines composantes de l'enseignement produisent de manière récurrente des effets similaires sur l'apprentissage des élèves. En revanche, cela ne signifie pas que ces effets sont uniformes ou identiques dans chaque situation : leur impact dépend de multiples facteurs, tels que le contexte, la discipline ou les caractéristiques des élèves. Parmi ces composantes, les pratiques spécifiques à un domaine d'apprentissage (ex. : la résolution de problèmes en mathématiques, les stratégies de lecture en langue, la démarche scientifique en sciences) sont celles qui ont le plus d'impact sur la compréhension et la maîtrise des compétences par les élèves. Cela suggère que l'efficacité d'une approche pédagogique repose en grande partie sur son ancrage disciplinaire (Seidel et Shavelson, 2007).

La méta-analyse de Kyriakides et al. (2013) montre que les facteurs influençant les apprentissages (cognitifs, métacognitifs, affectifs ou psychomoteurs) ne sont pas exclusifs à une approche pédagogique spécifique. Autant les facteurs liés à l'enseignement direct (ex. : la gestion du temps) que ceux relevant d'approches constructivistes (ex. : la modélisation) contribuent aux apprentissages. Ces résultats invitent à incorporer des facteurs de plusieurs perspectives (plutôt qu'imposer des clivages entre les approches pédagogiques) et suggèrent de se concentrer sur ce que fait concrètement l'enseignant, et comment il interagit avec les élèves (plutôt que de porter principalement attention à l'approche pédagogique avec laquelle les comportements de l'enseignant pourraient être associés). Par ailleurs, ces facteurs semblent relativement indépendants du contexte disciplinaire ou national, aucune différence statistiquement significative n'ayant été observée entre les matières ou les pays. En revanche, leur effet varie selon le niveau d'enseignement, certains facteurs ayant un impact plus marqué dans l'enseignement primaire et d'autres dans le secondaire (Kyriakides et al., 2013).



Ce qu'il faut retenir

Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent que les comportements des enseignants influencent la réussite des élèves et confirment que les processus en classe jouent un rôle clé dans les apprentissages.

Plus précisément, les études convergent vers plusieurs constats majeurs. Tout d'abord, l'efficacité de l'enseignement repose sur un ensemble de facteurs interdépendants, chacun contribuant faiblement mais de manière significative à l'apprentissage. Ensuite, bien que les effets de l'enseignement soient variés et complexes, ils suivent des tendances relativement systématiques. Par ailleurs, la réussite des élèves dépend de divers facteurs qui ne se limitent pas à une seule méthode pédagogique. Enfin, ces facteurs apparaissent relativement stables à travers les contextes nationaux et disciplinaires, tout en présentant des variations selon le niveau d'enseignement.

2.2.1.2. *L'effet-maître et l'influence de l'enseignant sur les acquis des élèves*

Bien que les recherches anglo-saxonnes sur l'enseignement efficace aient été initiées dans les années 1960, ce n'est qu'à la fin des années 80 et dans les années 90 que le monde francophone s'inscrit dans ce courant de recherche (Crahay, 2006), aussi appelé *effet-maître* (Bressoux, 1990; Bru, 1998; Duru-Bellat et Leroy-Audoine, 1990; Mingat, 1983). Ces recherches étudient, selon une démarche empirique, les facteurs susceptibles d'expliquer les variations des acquisitions des élèves en fonction de l'enseignant, de la classe ou de l'école (Bressoux, 1994b).

D'un point de vue statistique, l'*effet-maître* se définit d'abord comme un *effet-classe* : c'est la différence qui subsiste entre les classes après avoir contrôlé les caractéristiques individuelles des élèves. Pourtant, « *tout ce qui se passe en classe n'est pas nécessairement attribuable à l'enseignant* » (Bressoux, 2001, p. 38) : certains facteurs, comme la composition de la classe (niveau scolaire moyen, composition sociale, hétérogénéité, etc.), sont hors du contrôle de l'enseignant (Bressoux, 2012). En réalité, cette différence reflète les spécificités des classes elles-mêmes, ce qui justifie davantage de parler d'un *effet-classe* (Bressoux, 2001). La distinction entre l'*effet-classe* et l'*effet-maître* peut cependant se faire de manière indirecte. Par exemple, pour mieux cerner l'ampleur de l'*effet-maître*, il est possible de tester la stabilité de l'efficacité d'un enseignant sur plusieurs années. Dans ce cas, le public des élèves change, mais si l'efficacité de l'enseignant reste constante, cela suggère qu'une partie de l'effet observé est directement liée à l'enseignant, et non aux caractéristiques spécifiques des classes (Bressoux, 2001). Ainsi, une étude réalisée au niveau du lycée a montré qu'un enseignant avait tendance à être efficace dans plusieurs classes (Felouzis, 1997). Une autre approche consiste à estimer l'impact des pratiques des enseignants sur les acquis des élèves. Enfin, il convient de contrôler, dans les estimations des acquis des élèves, l'importance relative des caractéristiques propres de l'individu et des caractéristiques globales de la classe fréquentée. Dans l'ensemble, les recherches tendent à montrer que, si les éléments qui composent la classe influencent les acquisitions des élèves, ils ne suffisent pas à expliquer l'*effet-classe* dans sa globalité (Bressoux, 2012). **La majeure partie de l'effet-classe serait donc attribuable à l'enseignant** (Bressoux, 2001; Cusset, 2011).

De plus, selon plusieurs études française, l'*effet-classe* explique entre 10% et 18% des différences de résultats constatées chez les élèves (Bressoux, 1990, 1994a, 1996; Mingat, 1983; Morlaix, 1999). En revanche, l'*effet-école* est, la plupart du temps, beaucoup plus faible voire non significatif (Bianco et Bressoux, 1999; Bressoux, 1995). Ainsi, l'enseignant auquel l'élève est affecté aurait davantage de poids sur sa progression que l'école dans laquelle il est scolarisé (Cusset, 2011). **L'existence de l'effet de l'enseignant repose donc sur des preuves largement documentées et son ampleur est largement supérieure à celle de l'effet-école** (Cusset, 2011; Muijs et al., 2014; Reynolds et al., 2014) en termes d'explications de la variance dans la réussite des élèves (Kyriakides et al., 2000).

Cette conclusion est corroborée par les travaux de Hattie (2003) qui, en analysant les principales sources de variance dans les résultats des élèves, identifie l'enseignant comme la

deuxième source de variance la plus importante, juste après les élèves eux-mêmes : à partir de modèles linéaires hiérarchiques et en écartant les effets d'interaction souvent négligeables, Hattie (2003) identifie cinq principales sources de variance dans les résultats des élèves : les élèves eux-mêmes (50 %), l'enseignant (30 %), puis, à parts égales (entre 5 et 10 %), l'influence de la maison, de l'école (y compris le directeur) et des pairs. Ces résultats, issus d'une synthèse de plus de 500 000 études, **confirment ainsi l'importance de la variable qui peut faire la différence : l'enseignant.**

Il est également établi que **l'effet-maître est largement déterminé par ce que les enseignants font en classe** : une grande proportion de l'*effet-maître* peut être attribuée au comportement des enseignants (Kyriakides et al., 2013) plutôt qu'à leurs caractéristiques personnelles (Creemers et Kyriakides, 2006). Certains auteurs, dont Bressoux (2001), défendent ainsi que l'*effet-maître* ne peut se réduire aux caractéristiques individuelles de l'enseignant lui-même, telles que son âge, son niveau de formation ou son ancienneté (Bressoux, 2012; Cusset, 2011). Si certaines caractéristiques peuvent jouer un rôle, elles n'expliquent pas l'essentiel des différences. L'efficacité résulte d'un processus d'interaction entre un enseignant et des élèves (Bressoux, 2012; Cusset, 2011; Talbot, 2012). Cette conception de l'effet-maître permet aussi d'admettre que « *l'art de faire d'un enseignant ne rencontre pas toujours les conditions de son plein exercice* » (Bressoux, 2001, p. 42).

Enfin, si la littérature sur l'enseignement obligatoire fournit un large corpus de travaux sur l'*effet-maître*, son étude dans l'enseignement supérieur demeure plus rare. Toutefois, une recherche menée dans une université française apporte des éléments convergents. En exploitant une répartition quasi-aléatoire des étudiants dans les classes, cette étude a comparé l'influence des pairs et celle des enseignants sur les notes à l'examen. Les résultats indiquent un impact limité des pairs, tandis que l'effet de l'enseignant est marqué. En d'autres termes, cela indique qu'un enseignant peut avoir un impact substantiel sur la performance des étudiants (Brodaty et Gurgand, 2016).

Ces conclusions, ainsi que celles des travaux évoqués précédemment, suggèrent que, **à tous les niveaux d'enseignement, les enseignants jouent un rôle déterminant dans la réussite académique des apprenants.** Cependant, l'étude de Brodaty et Gurgand (2016) ne suffit pas à affirmer de manière définitive que l'enseignant influence la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, il convient de souligner que, dans la suite de notre travail, nous chercherons à confirmer cette hypothèse, en nous concentrant spécifiquement sur les effets des pratiques des enseignants.



Ce qu'il faut retenir

Les travaux sur l'*effet-maître* soulignent l'ampleur de l'influence de l'enseignant dans les acquisitions des élèves, cet effet étant principalement attribué au comportement de l'enseignant en classe. Toutefois, de telles conclusions n'ont pas encore été clairement établies dans l'enseignement supérieur. Parvenir à des résultats aussi solides dans ce contexte constituerait donc une avancée significative. Notre travail cherchera à confirmer cette hypothèse en se concentrant spécifiquement sur les effets des pratiques des enseignants.

2.2.1.3. Limites des études sur l'efficacité de l'enseignement

Malgré leurs apports indéniables dans la compréhension du rôle de l'enseignant sur l'apprentissage et la réussite, trois limites ont pu être identifiées concernant plusieurs études abordant l'efficacité de l'enseignement (Kyriakides et al., 2013). Il nous semble important de revenir sur ces écueils afin d'explicitier les stratégies mises en place pour les dépasser dans cette thèse.

Premièrement, plusieurs critiques ont été formulées concernant la conception des études, l'échantillonnage et les techniques statistiques utilisées (Creemers et Kyriakides, 2006). Cusset (2011) a notamment pointé le problème lié à la nature hiérarchisée des données analysées et au traitement statistique par des méthodes non adaptées. En réponse à ces critiques, la recherche sur l'efficacité de l'enseignement s'est progressivement améliorée. Les avancées méthodologiques, en particulier l'incorporation des effets multiniveaux dans les analyses statistiques et l'essor de logiciels spécifiques pour ces analyses, ont permis d'affiner l'estimation des effets des enseignants et des écoles sur la réussite des élèves (Goldstein, 2003), d'éviter des erreurs d'inférence statistique (biais d'agrégation et hétérogénéité non détectée de la régression) et d'examiner des relations indirectes et réciproques entre les facteurs (Reynolds et al., 2014).

Deuxièmement, la majorité des études sur l'efficacité de l'enseignement étaient principalement athéoriques, se concentrant davantage sur l'observation des phénomènes et l'établissement de relations statistiques entre les variables, manquant de s'appuyer sur un cadre théorique structuré pouvant expliquer ses relations (Muijs et al., 2014). Par après, la littérature s'est davantage orientée vers la modélisation de l'enseignement efficace, tout en intégrant de nouvelles théories de l'apprentissage (Muijs et al., 2014). De nombreux auteurs ont ainsi développé des modèles visant à illustrer la nature complexe et multidimensionnelle de l'efficacité de l'enseignement, tels que le Dynamic Model of Educational Effectiveness (DMEE, Creemers et Kyriakides, 2007) et ses révisions ultérieures (Kyriakides et al., 2023). La recherche sur l'efficacité de l'enseignement a donc évolué, passant de l'identification de corrélations entre les facteurs au développement de bases théoriques et l'élaboration de modèles intégrés d'efficacité (Kyriakides et al., 2023; Muijs et al., 2018). Ce développement sera approfondi dans la section suivante.

Troisièmement, les résultats d'apprentissage examinés se concentraient principalement sur les dimensions cognitives et métacognitives, tandis que les aspects affectifs, psychomoteurs et comportementaux restaient largement sous-étudiés. De plus, la plupart des études se limitaient principalement à l'enseignement des compétences de base en mathématiques et en lecture aux niveaux primaire et début du secondaire (Creemers et Kyriakides, 2006; Muijs et al., 2014). Enfin, la majorité des recherches portaient sur l'enseignement primaire et secondaire, avec une représentation marginale de l'enseignement supérieur. Cette faible présence du niveau supérieur limite la généralisation des conclusions à ce contexte, **soulignant l'intérêt d'élargir la portée des recherches futures dans ce domaine.**



Ce qu'il faut retenir

Les limites des études sur l'efficacité de l'enseignement soulignent la nécessité de privilégier les modèles multiniveaux. Il apparaît également pertinent de modéliser les pratiques efficaces en intégrant les théories de l'apprentissage. Enfin, il est essentiel d'élargir la portée de ces recherches en incluant spécifiquement le contexte de l'enseignement supérieur.

2.2.2. Modèles des pratiques enseignantes

En parallèle des recherches sur l'efficacité de l'enseignement, des chercheurs se sont intéressés à l'enseignement ainsi qu'au comportement de l'enseignant en développant des théories ou des modèles (ainsi que des instruments de mesure associés), permettant d'approfondir la compréhension des processus caractérisant la pratique enseignante (Opdenakker, 2023). Ces modèles s'appuient le plus souvent sur des prédictions théoriques et visent à enrichir les connaissances sur les mécanismes sous-jacents à l'enseignement, dans le but de mieux cerner les interactions complexes entre les différentes pratiques et leurs effets sur l'apprentissage (Altet, 2002a). Ces modèles sont intégratifs dans la mesure où ils regroupent plusieurs pratiques au sein de dimensions organisées. En outre, ils ne s'inscrivent pas dans une approche ou méthode pédagogique spécifique, mais intègrent des pratiques issues de différents courants pédagogiques, offrant ainsi une vision plus transversale de l'enseignement.

2.2.2.1. Conceptualisation du comportement de l'enseignant à partir des modèles théoriques

Les modèles qui font références aux pratiques enseignantes en classe ont principalement été développés dans le contexte de l'enseignement obligatoire. Dans ce contexte, un certain nombre de modèles, plus ou moins établis, coexistent (p.ex. : Comprehensive model of educational effectiveness (Creemers, 1994), Dynamic model of educational effectiveness (Kyriakides et al., 2020), Teaching through interactions framework (Hafen et al., 2015)). Plusieurs équipes de recherche ont donc développé des modèles théoriques. Entre autres, au début des années 2000, l'équipe américaine dirigée par Robert C. Pianta a élaboré un cadre théorique et un instrument visant à définir la qualité de l'enseignement (Pianta et Hamre, 2009). Ce modèle, largement diffusé, a été développé à partir d'une revue exhaustive de la littérature sur le développement de l'enfant et d'études longitudinales menées par le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2003). De manière similaire, une équipe allemande conduite par Eckhard Klieme a conçu un cadre conceptuel dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, notamment à partir de théories de l'apprentissage (Klieme et al., 2009). Ces deux équipes ont proposé des modèles qui regroupent plusieurs pratiques au sein de domaines ou dimensions et intègrent les résultats des recherches antérieures ainsi que les théories de l'apprentissage.

De plus, plusieurs instruments de mesure ont été développés en fonction des perspectives théoriques (p. ex. : Classroom Assessment Scoring System (CLASS) ; International System of Teacher Observation and Feedback (ISTOF) ; International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT)). Le Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro, et al., 2008) est l'un des instruments le plus connu, le plus utilisé et le plus en vigueur pour les niveaux préscolaire, primaire et secondaire (Opdenakker, 2023).

Ces modèles et instruments soutiennent que le comportement de l'enseignant est multidimensionnel. Le nombre de domaines ou de dimensions pris en compte varie selon les approches mais, plusieurs auteurs s'accordent sur l'importance de trois dimensions principales². D'après Opdenakker (2023), trois dimensions sont largement documentées et reprises par les modèles théoriques et instruments influents de divers domaines de recherche. De manière générale, ces modèles ont en commun de s'intéresser au soutien de l'enseignant (souvent appréhendé sous deux angles : relationnel et pédagogique) et la plupart incluent une dimension relative à l'organisation de la classe (Opdenakker, 2023). Ces considérations concordent avec les résultats de Hofkens et al. (2023) qui indiquent que les comportements de l'enseignant sont généralement caractérisés par trois grands domaines de comportement : émotionnel, organisationnel et pédagogique. Le *soutien émotionnel* fait référence au climat en classe, à l'implication de l'enseignant et à la qualité des relations avec les élèves ; le *soutien pédagogique* concerne les approches mises en place pour favoriser la compréhension et structurer l'enseignement ; enfin, la *gestion de la classe* englobe l'organisation, la régulation des comportements et l'optimisation du temps d'apprentissage.



Ce qu'il faut retenir

Dans la littérature sur l'enseignement obligatoire, de nombreux chercheurs ont étudié l'enseignement et les comportements des enseignants en développant des modèles théoriques.

Ces travaux convergent vers l'idée que le comportement de l'enseignant est multidimensionnel, avec trois dimensions principales largement reconnues : le soutien émotionnel, le soutien pédagogique et la gestion de la classe.

Des modèles, comme le *Classroom Assessment Scoring System*, synthétisent divers courants de recherche, notamment les études sur l'efficacité de l'enseignement, en regroupant les pratiques efficaces au sein de dimensions structurées.

2.2.2.2. Liens entre les dimensions principales des pratiques enseignantes et la réussite

De nombreuses études, menées dans des contextes variés, de la maternelle à l'université, et dans différents pays (France, Allemagne, États-Unis, Québec), ont exploré les liens entre

² Une analyse approfondie de ces dimensions, à travers la mise en dialogue de deux modèles existants, sera développée dans l'étude 1, afin d'établir un cadre de référence applicable à l'enseignement supérieur.

les dimensions des pratiques enseignantes en classe et l'expérience scolaire en examinant un éventail étendu de variables dépendantes. Ainsi, des recherches se sont intéressées au sentiment d'efficacité personnelle (Pelletier et al., 2024), à l'intérêt situationnel (Dorfner et al., 2018), aux compétences sociales (Downer et al., 2012; Mashburn et al., 2008), à la motivation (Cosnefroy et al., 2016; Duguet, 2015b), au bien-être (Duguet et De Clercq, sous presse), etc. Ces travaux illustrent la diversité des relations possibles entre les pratiques enseignantes et le développement des apprenants. La récente revue systématique menée par Hofkens et al. (2023) vient renforcer cette vision en recensant un vaste corpus d'études menées aux États-Unis et à l'international, principalement dans les contextes préscolaire et primaire, conformément aux critères d'inclusion de la revue. Ces travaux portent sur l'autorégulation, le contrôle de l'attention, la fonction exécutive, les comportements perturbateurs, le développement social, l'adaptabilité, l'empathie, la motivation, etc. Ces auteurs affirment que la qualité des interactions enseignant-élève a un impact significatif sur le développement personnel et académique des élèves dans des contextes culturels très différents. Ainsi, de nombreuses études mettent en évidence des associations positives entre chacune des trois dimensions décrites précédemment (soutien émotionnel, soutien pédagogique et gestion de la classe) et le développement social, émotionnel et cognitif des élèves (pour une revue en contexte préscolaire, voir : Downer et al., 2010).

Bien que la littérature explore un large éventail de variables dépendantes, cette thèse se focalise sur la réussite des étudiants à travers le prisme des résultats académiques. Si cette approche peut sembler restrictive, elle demeure celle privilégiée par les travaux existants, y compris dans l'enseignement obligatoire, où les chercheurs s'intéressent principalement aux performances mesurables et quantifiables, telles que les scores aux tests. Nous reviendrons ainsi sur les principales conclusions concernant les liens entre les dimensions des pratiques enseignantes et la réussite étudiante, appréhendée à travers les résultats académiques. N'ayant pas réalisé une revue exhaustive de la littérature, nous avons structuré notre réflexion en nous appuyant notamment sur deux chapitres d'un ouvrage récent (*Effective Teaching Around the World*, Maulana et al., 2023), qui synthétisent les recherches pertinentes sur le sujet. Plus précisément, une partie des études présentées ci-dessous provient du chapitre d'Opdenakker (2023), qui examine les effets des pratiques enseignantes sur la motivation des apprenants. Une autre partie repose sur la revue systématique de Hofkens et al. (2023), qui rassemble des recherches internationales utilisant l'instrument CLASS. Ces chapitres nous ont permis d'identifier des études clés, que nous avons complétées par d'autres travaux pour élargir notre perspective.

De nombreuses recherches soutiennent les liens entre les trois dimensions des pratiques enseignantes susmentionnées (soutien émotionnel, soutien pédagogique et gestion de la classe) et la réussite. Par exemple, les travaux de Downer et al. (2012) et de Allen et al. (2013) montrent que le *soutien émotionnel*, l'*organisation de la classe* et le *soutien pédagogique* sont associés à de meilleures compétences scolaires et à de meilleurs résultats aux tests standardisés en fin d'année. Les études suivantes illustrent plus en détail ces liens dans des contextes variés.

Le *soutien pédagogique* est associé aux capacités verbales (Niklas & Tayler, 2018), aux performances en lecture, en mathématiques et en sciences chez les enfants d'âge préscolaire (Hu et al., 2017), ainsi qu'aux compétences académiques et linguistiques (Mashburn et al., 2008). Par ailleurs, le *soutien émotionnel* est lié aux attitudes de lecture (Hu et al., 2018), aux compétences en lecture (Silinskas et al., 2017), ainsi qu'à l'évolution des résultats à un test standardisé en lecture et en mathématiques au niveau primaire (Pianta et al., 2008). Enfin, en ce qui concerne la *gestion de la classe*, elle est identifiée comme un facteur influençant les résultats scolaires des élèves (Fauth et al., 2014; Lipowsky et al., 2009; Seidel et Shavelson, 2007).

Il semble qu'un consensus émerge, suggérant que les trois dimensions des pratiques enseignantes prédisent les résultats des élèves. Cela paraît cohérent, étant donné que les modèles intègrent généralement des pratiques reconnues pour leur efficacité, ce qui justifie leur impact potentiel sur la réussite des élèves. Toutefois, lorsque l'on s'intéresse aux sous-dimensions, certains résultats apparaissent plus spécifiques. Par exemple, Allen et al. (2013) identifient plusieurs dimensions associées à des niveaux de réussite scolaire plus élevés : un climat positif, la sensibilité de l'enseignant, la prise en compte des perspectives des élèves, l'utilisation de formats d'apprentissage diversifiés et attrayants, ainsi que l'accent mis sur l'analyse et la résolution de problèmes. Des résultats similaires peuvent également être observés sur d'autres facteurs tels que le développement des compétences sociales (Mashburn et al., 2008) ou du développement émotionnel et motivationnel (Baumert et al., 2010; Praetorius et Charalambous, 2018). Cependant, pour confirmer ces liens de manière plus précise, une revue systématique de la littérature serait nécessaire. Néanmoins, les éléments disponibles suffisent à soutenir l'idée que **les dimensions des pratiques enseignantes ont globalement un effet significatif sur la réussite scolaire des élèves**, ainsi que sur leur développement scolaire, avec des spécificités selon chaque dimension.



Ce qu'il faut retenir

Le soutien pédagogique, le soutien émotionnel et la gestion de la classe influencent significativement la réussite des élèves et leur développement.

2.3. Conclusion

La question des relations entre l'enseignement et la réussite est principalement abordée à travers l'analyse des approches pédagogiques (voir section 2.1.1.) et des méthodes d'enseignement (voir section 2.1.2.) dans l'**enseignement supérieur**. Dans l'**enseignement obligatoire**, elle est plutôt abordée à travers les recherches sur l'efficacité de l'enseignement (voir section 2.2.1.) et les modèles théoriques des pratiques (voir section 2.2.1.).

La littérature sur l'enseignement supérieur a apporté des éclairages intéressants (voir sections 2.1.1. et 2.1.2.), mais elle présente certaines limites que nous avons soulevées à la section 2.1.3. Parmi celles-ci, on constate notamment qu'elle n'a pas permis de clarifier dans

quelle mesure le rôle de l'enseignant influence la réussite des étudiants, ni quelles pratiques spécifiques contribuent de manière significative à cette réussite.

En revanche, les recherches sur l'efficacité de l'enseignement, dont nous parlons à la section 2.2.1., montrent que les comportements de l'enseignant jouent un rôle clé dans la réussite des élèves. Comme le postulent Maulana et al. (2023) « les enseignants sont des agents de changement cruciaux » (traduction libre, p. 798). Plus largement, il est communément admis que l'intervention des enseignants (autrement dit, l'enseignement) induit divers changements. Ceux-ci peuvent se traduire par une amélioration des résultats aux tests, un accroissement du bien-être des apprenants ou encore par des transformations collectives. Ces effets, étroitement liés aux actions, attitudes et comportements des enseignants, varient selon le contexte et peuvent se manifester tant à court qu'à long terme (Maulana et al., 2023; Seidel et Shavelson, 2007).

De plus, les modèles théoriques, présentés à la section 2.2.2., suggèrent que certaines pratiques spécifiques ont un impact direct sur la réussite. Les principaux avantages des modèles (et instruments) des pratiques enseignantes résident dans le fait que leurs auteurs se sont appuyés sur les théories de l'apprentissage pour les concevoir et qu'ils offrent la possibilité de combiner et de prendre en compte plusieurs dimensions de l'enseignement simultanément (et les inclure dans des modèles d'analyse). De plus, certains modèles sont associés à des instruments flexibles, permettant une analyse à plusieurs niveaux de granularité (domaines, dimensions, indicateurs, marqueurs comportementaux). Cette structuration fine permet d'examiner non seulement les effets globaux des pratiques enseignantes, mais aussi leurs effets différenciés selon les dimensions ou les indicateurs. Ces modèles offrent une approche plus holistique et intégrative des pratiques enseignantes.

Cependant, ces modèles ont été développés dans le contexte de l'enseignement obligatoire, ce qui en limite l'application directe à l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons souligné précédemment, ces deux contextes diffèrent sur plusieurs aspects, susceptibles d'influencer les pratiques enseignantes en classe. Par conséquent, les modèles théoriques issus de l'enseignement obligatoire ne correspondent pas toujours pleinement aux réalités universitaires. L'enseignement supérieur présente en effet des spécificités qui ne sont pas nécessairement prises en compte dans ces cadres. Notre **première étude** s'attache donc à examiner comment ces modèles peuvent être adaptés aux particularités du contexte universitaire.



Ce qu'il faut retenir

Les études approfondies sur les pratiques enseignantes restent limitées dans l'enseignement supérieur. Bien que les études centrées sur les méthodes ou sur les approches de l'enseignement aient produit des connaissances intéressantes, elles ne permettent pas de saisir quelles pratiques spécifiques contribuent réellement à la réussite. Ces travaux sont utiles, mais une analyse plus détaillée des pratiques enseignantes reste nécessaire. Des modèles théoriques éprouvés dans l'enseignement obligatoire pourraient combler cette lacune. Leur adaptation aux spécificités du contexte de l'enseignement supérieur constitue

une démarche complémentaire aux travaux existants, apportant un ancrage théorique qui manque souvent dans les recherches actuelles. Cela permettrait de tirer parti des contributions de l'enseignement obligatoire pour faire progresser la recherche sur l'enseignement supérieur et d'offrir un cadre structuré et intégratif pour analyser plus finement les pratiques enseignantes.

3. Regard sur différentes méthodes de recueil d'informations pour mesurer les pratiques enseignantes

L'étude des pratiques enseignantes requiert l'adoption d'une méthode de recueil d'informations rigoureuse permettant d'en rendre compte de manière valide et fiable. Parmi les méthodes existantes, nous distinguons principalement les déclarations de l'enseignant, les perceptions des étudiants et l'observation in situ (Harrison et al., 2022; McCance et al., 2020; Teasdale et al., 2017). Dans cette section, nous les examinons, en présentant leurs avantages et leurs limites. Nous concluons en expliquant les raisons qui nous ont conduits à privilégier l'observation pour cette thèse.

L'analyse des pratiques enseignantes s'articule donc autour de trois types d'informateurs : l'enseignant, les étudiants et un observateur externe. Les deux premières méthodes consistent à recueillir les perceptions de l'enseignant ou des étudiants, via des entretiens ou des questionnaires, ces derniers étant largement privilégiés dans la littérature (Kozanitis et al., 2023). Ces deux méthodes permettent d'accéder aux discours de l'enseignant ou des étudiants sur les pratiques passées, présentes ou futures (Clanet et Talbot, 2012b). La troisième méthode repose sur l'observation directe des pratiques en salle de classe.

Il convient de noter que d'autres méthodes existent, telles que l'évaluation par les pairs ou les portfolios éducatifs. Cependant, ces dernières sont plus rares et sont principalement mobilisées dans le cadre d'études axées sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement, plutôt que sur la description des pratiques en elles-mêmes (Harrison et al., 2022). Par conséquent, cette section se concentrera sur l'analyse détaillée des trois méthodes principales citées précédemment, à savoir les déclarations de l'enseignant, les perceptions des étudiants et l'observation in situ.

3.1. Déclarations des enseignants

Un exemple d'instrument développé dans le contexte de l'enseignement supérieur pour obtenir les déclarations des enseignants est le **Teaching Practice Inventory (TPI)** de Wieman et Gilbert (2014). Cet outil se présente sous la forme d'un questionnaire à destination des enseignants qui doivent rendre compte de leurs pratiques.

Lorsqu'il s'agit d'étudier les pratiques enseignantes, il paraît intuitif de commencer par interroger les enseignants eux-mêmes. En effet, leurs déclarations offrent un accès direct à leurs représentations et à leur niveau de conscience de leurs propres comportements (Altet,

2017). Toutefois, ces déclarations reflètent davantage des discours sur les pratiques que les pratiques réelles (Bressoux, 2001). En outre, les déclarations des enseignants sont intrinsèquement subjectives (Esterhazy et Gijbels, 2021) et peuvent être influencées par des biais cognitifs (sélection et reconstruction de la réalité) et de désirabilité sociale (désir de se présenter sous un jour socialement favorable) inhérents à l'être humain (Bressoux et al., 1999; Galand et Devleeschouwer, 2024; Krumpal, 2013). D'ailleurs, certains enseignants ont tendance à surestimer ou sous-estimer leurs pratiques (Clanet et Talbot, 2012b; Ebert-May et al., 2011). Duguet et De Clercq (soumis) montrent que les enseignants rapportent plus fréquemment la mise en œuvre de pratiques favorables aux étudiants que ce qui est perçu par les étudiants ou observé in situ. Ainsi, des écarts importants existeraient entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles (Bressoux, 2001; Bru, 2002; Clanet et Talbot, 2012a; Cotronei-Baird, 2020).



Ce qu'il faut retenir

Les déclarations des enseignants sur leurs pratiques offrent un accès à leurs représentations et à leur niveau de conscience de leurs comportements. Cependant, ces déclarations peuvent être influencées par des biais cognitifs et de désirabilité sociale, entraînant ainsi un écart entre les pratiques déclarées et celles réellement mises en œuvre.

3.2. Perceptions des étudiants

Un exemple d'instrument développé dans le contexte de l'enseignement supérieur pour décrire les perceptions des pratiques par les étudiants est le **questionnaire sur l'expérience de cours (CEQ)** de Wilson et al. (1997).

Les perceptions des étudiants de l'environnement d'apprentissage jouent un rôle crucial dans l'explication des résultats académiques (De Meyer et al., 2014; Uiboleht et al., 2019). Par exemple, plusieurs études montrent que certaines caractéristiques de l'environnement d'apprentissage perçu (p.ex. : des objectifs et normes clairs, une évaluation appropriée et l'accent mis sur l'autonomie) présentent une relation positive avec la réussite des étudiants (Haghgoo et al., 2019; Lizzio et al., 2002; Yin et al., 2022). De plus, de nombreux chercheurs soulignent le potentiel des perceptions des étudiants pour éclairer les démarches d'amélioration de la qualité de l'enseignement (Bijlsma et Röhl, 2023; Harrison et al., 2022). De surcroît, les perceptions des étudiants offrent la possibilité d'atteindre un grand nombre de répondants.

Cependant, malgré l'abondance de travaux sur les perceptions des étudiants, l'évaluation des pratiques enseignantes par cette méthode ne garantit pas systématiquement des données objectives (Dillon et al., 2020). En effet, percevoir un enseignement ne revient pas à décrire objectivement ce que fait l'enseignant : il s'agit d'une interprétation subjective (Esterhazy et Gijbels, 2021) de ses comportements, influencée par les attentes, les expériences et les caractéristiques propres à chaque étudiant. Autrement dit, la perception d'un enseignement par un étudiant ne reflète pas nécessairement la réalité des pratiques mises en œuvre, mais

constitue une mesure distincte, portant sur l'expérience vécue plutôt que sur les actions effectives de l'enseignant.

D'ailleurs, de nombreux facteurs (individuels et contextuels) influencent les données issues des perceptions des étudiants (Bijlsma et Röhl, 2023; Harrison et al., 2022). Par exemple, les étudiants ayant de bons résultats antérieurs ont tendance à évaluer leur enseignant de manière plus positive que les étudiants ayant de faibles résultats (Gaertner et Brunner, 2018). Dès lors, les perceptions de l'enseignement diffèrent entre les étudiants (Bijlsma et Röhl, 2023). Ces différences, inhérentes à la diversité des étudiants, impliquent une lecture prudente des résultats. Utiliser leurs perceptions pour rendre compte des pratiques effectives des enseignants reviendrait à confondre expérience subjective et réalité observée.

Par ailleurs, les données auto-rapportées reposent sur des jugements individuels et peuvent être influencées par le fonctionnement sélectif et reconstructif de la mémoire (Bressoux et al., 1999). Aussi, les éléments implicites des pratiques enseignantes peuvent échapper à la perception des étudiants. De fait, cela interroge la validité des perceptions des étudiants en tant qu'indicateur précis des pratiques enseignantes réelles (Baudoin et Galand, 2017). Enfin, les recommandations pratiques de ces études doivent aussi être interprétées avec précaution, car les travaux basés uniquement sur les perceptions individuelles ne suffisent pas pour évaluer l'influence de l'environnement d'apprentissage (Lüdtke et al., 2009).



Ce qu'il faut retenir

Les perceptions des étudiants de leur environnement d'apprentissage sont fortement associés à leurs résultats académiques, mais elles peuvent être biaisées par des facteurs individuels et contextuels. Ainsi, bien que ces perceptions puissent aider à comprendre l'expérience des étudiants, elles ne reflètent pas toujours fidèlement les pratiques réelles des enseignants et ne permettent pas d'appréhender pleinement l'influence de l'environnement d'apprentissage.

3.3. Observation in situ

Un exemple d'instrument d'observation développé dans le contexte de l'enseignement supérieur est le **Teaching Dimensions Observation Protocol (TDOP)** de Hora et al. (2013). Le TDOP est un outil d'observation à visée descriptive qui permet d'appréhender de façon descriptive la variété des comportements d'enseignement. Récemment, Katamba Muamba et al. (2024) ont adapté et validé cette grille en contexte d'enseignement supérieur et universitaire congolais. Cette version adaptée en français du TDOP, est dénommée la **Grille d'Observation des Dimensions de Pratiques dans l'Enseignement Supérieur (GO-DimpES)**.

Pour décrire et étudier l'enseignement ou les comportements de l'enseignant, les observations en classe constituent un outil d'intérêt majeur (Smith et al., 2013). La présence

d'un observateur externe permet de recueillir des traces concrètes des pratiques mises en œuvre, d'avoir un accès direct, sans intermédiaire, aux pratiques telles qu'elles sont déployées in situ (Marquet et al., 2022), de saisir en temps réel des aspects de l'enseignement qui peuvent échapper à la conscience de l'enseignant ou des étudiants (McCance et al., 2020), et d'étudier l'objet d'étude dans son environnement naturel (Hilberg et al., 2004). Contrairement aux entretiens et questionnaires, cette méthode offre un accès en temps réel aux faits dans les conditions où ils se produisent, garantissant ainsi une validité écologique accrue. De plus, la perspective extérieure de l'observateur contribue à augmenter l'objectivité (Muijs, 2006) et permet de réduire les biais de mesure liés aux pratiques déclarées, bien que la subjectivité inhérente à l'observateur soit aussi à considérer (Bru, 2014; Weston et al., 2021). Enfin, selon Reddy et al. (2019), les mesures d'observation permettent de prédire de manière significative les résultats scolaires.

Par contre, l'objectivation de certaines pratiques implicites et la capture d'événements ponctuels peuvent s'avérer difficiles pour l'observateur (Duguet & De Clercq, soumis). Dès lors, il est important de prendre des précautions psychométriques et de disposer de grilles fiables et standardisées pour minimiser les variations inter-observateurs et tendre vers plus d'objectivité (Hora, 2015). De plus, l'accès aux classes peut également représenter un défi, car la présence d'un observateur est parfois perçue comme intrusive ou susceptible de perturber le déroulement du cours, ce qui peut freiner la participation des enseignants. Enfin, l'analyse des données issues de l'observation est particulièrement chronophage, limitant la faisabilité d'études à grande échelle en raison du temps et des ressources humaines nécessaires.



Ce qu'il faut retenir

Les **observations** en classe fournissent un accès direct et en temps réel aux pratiques mises en œuvre. Cependant, l'objectivation de certaines pratiques implicites et la capture d'événements ponctuels peuvent être difficiles pour les observateurs. Il est donc essentiel de prendre des précautions psychométriques et d'utiliser des grilles fiables et standardisées afin de minimiser les variations inter-observateurs et d'assurer une plus grande objectivité.

3.4. Conclusion

Chaque méthode de recueil de données présente ses avantages et ses limites, et permet d'appréhender les pratiques enseignantes sous des angles complémentaires.

Bien que les **déclarations des enseignants** (voir section 3.1.) ne constituent pas une mesure directe des pratiques réelles, elles offrent un accès privilégié aux représentations et aux conceptions que les enseignants ont de leurs propres actions. De même, les **perceptions des étudiants** (voir section 3.2.), bien que potentiellement sujettes à des biais et à des variations interindividuelles, apportent un éclairage unique sur l'expérience vécue en classe. En parallèle, l'**observation in situ** (voir section 3.3.), bien qu'exigeant une rigueur méthodologique pour limiter la subjectivité de l'observateur, permet de saisir les pratiques

enseignantes dans leur environnement naturel et d'accéder directement aux pratiques mises en œuvre. Finalement, ces différentes approches ne mesurent pas exactement la même réalité. Les déclarations des enseignants traduisent leur perception de leurs propres pratiques. Les perceptions des étudiants reflètent leur interprétation de l'enseignement reçu. L'observation in situ, elle, vise à capter les pratiques telles qu'elles se déroulent effectivement en classe. Aussi, chacune a le potentiel de générer des données utiles (Harrison et al., 2022) et de fournir des perspectives distinctes et complémentaires sur les pratiques enseignantes. Dans cette perspective, les auteurs s'accordent sur le fait qu'une approche multimodale, combinant diverses mesures, s'avère optimale pour obtenir une représentation holistique et nuancée des pratiques enseignantes (Bijlsma et Röhl, 2023; Harrison et al., 2022). Cependant, la mise en œuvre d'une telle approche requiert des ressources considérables, notamment en termes de financement et d'expertise, ce qui limite la possibilité de combiner systématiquement toutes les méthodes.

Lorsqu'une approche multimodale est difficile à mettre en œuvre, il est nécessaire de privilégier une méthode en fonction des objectifs de recherche et du contexte spécifique de l'étude. En effet, l'adéquation entre la méthodologie et les objectifs de recherche est un principe fondamental (Muijs, 2006). Selon Opdenakker (2023), trois objectifs principaux peuvent être identifiés :

- (1) Si l'objectif est d'expliquer les résultats des étudiants, il convient de prendre en compte à la fois les perceptions des étudiants et les informations des observateurs ;
- (2) Si l'objectif est d'envisager le développement professionnel des enseignants, une combinaison des perceptions des enseignants, des étudiants et des évaluations des observateurs peut être pertinente ;
- (3) Si l'objectif est d'obtenir une description détaillée des pratiques, il est important de prendre en compte les informations issues de l'observation ainsi que les perceptions des étudiants (Opdenakker, 2023).

Ainsi, lorsque l'on doit faire un choix, la méthode retenue doit s'ajuster aux objectifs poursuivis. Dans notre cas, étant donné que l'étude vise à décrire les pratiques enseignantes et à explorer leur lien avec la réussite étudiante, l'observation apparaît comme un choix particulièrement pertinent.

De plus, dans le contexte de l'enseignement supérieur, les études privilégient le plus souvent les données rapportées, telles que les déclarations des enseignants ou les perceptions des étudiants (Hora et Ferrare, 2013; Hora et al., 2013; McCance et al., 2020). L'observation demeure une méthode sous-exploitée à ce niveau d'enseignement, contrastant avec son utilisation répandue et ses contributions significatives dans le contexte de l'enseignement obligatoire. Or, l'observation présente des avantages substantiels, et sa pertinence au regard de nos objectifs de recherche suggère qu'elle pourrait apporter une perspective complémentaire et enrichissante aux travaux existants.



Ce qu'il faut retenir

Chaque méthode de recueil de données — déclarations des enseignants, perceptions des étudiants et observation in situ — présente des avantages et des limites, et permet d'appréhender les pratiques enseignantes sous des angles complémentaires. Dans notre cas, l'**observation** des pratiques en classe se révèle particulièrement pertinente pour atteindre nos objectifs de recherche et apporter une perspective complémentaire aux travaux existants dans l'enseignement supérieur.

Cette thèse

1. Rappel des éléments principaux

L'introduction et l'état de l'art ont posé les jalons théoriques qui sous-tendent notre problématique et notre projet de recherche, tout en faisant émerger un ensemble de questions qui restent ouvertes. Nous en retenons trois, qui structurent le fil conducteur de cette thèse :

- (1) En quoi l'analyse des pratiques enseignantes en contexte universitaire permet-elle de renouveler ou d'enrichir notre compréhension de l'enseignement ?
- (2) Quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques enseignantes en classe et la réussite, et quels sont les leviers potentiels pour améliorer la qualité de l'enseignement ?
- (3) Dans quelle mesure l'observation des pratiques peut-elle contribuer à mieux comprendre leur impact sur la réussite étudiante, et comment les outils peuvent-ils encore être améliorés ?

Ces questions découlent directement des débats en cours et des constats issus de la littérature. Pour en saisir les enjeux sous-jacents, il convient de revenir sur les principaux éléments qui nous ont amenés à les formuler.

La littérature met en évidence le rôle central des pratiques enseignantes dans l'apprentissage des élèves ou des étudiants et témoigne de l'importance de l'enseignement en face à face (Caskurlu et al., 2020; Ledent et al., 2023). Comme développé ci-dessus dans la section sur les recherches sur l'efficacité de l'enseignant (voir section 2.2.1.), dans le contexte de l'enseignement obligatoire, les indices se sont accumulés et de nombreuses recherches confirment le rôle central des pratiques enseignantes en tant que facteurs saillants du contexte éducatif. Ces travaux ont notamment conduit à l'élaboration de modèles théoriques (voir section 2.2.2.) qui guident aujourd'hui les pratiques dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (Pianta et al., 2010; Pianta et al., 2012; R. Pianta et al., 2008a, 2008b). En revanche, la littérature sur l'enseignement supérieur ne propose pas de directives aussi structurées, et les recherches sur les pratiques enseignantes à ce niveau restent moins développées (voir section 2.1.3. pour un exposé des limites de ces travaux). Il est d'ailleurs frappant de constater que ces études ont émergé dans le domaine de la petite enfance avant de s'étendre progressivement aux autres niveaux scolaires, sans véritable continuité dans l'enseignement supérieur. Partant de ce constat, nous formulons l'hypothèse que, à l'instar de l'enseignement obligatoire, les dimensions des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur jouent un rôle déterminant dans la réussite des étudiants.

Pour tester cette hypothèse et mettre en évidence l'effet des pratiques enseignantes, notre démarche s'appuie sur les critères méthodologiques issus des études sur l'*effet-maître* (voir la section 2.2.1.2.). Les recherches sur l'*effet-maître* ont montré que les variations des acquisitions des élèves peuvent être expliquées par les facteurs liés à l'enseignant. De nombreuses études ont documenté l'existence de cet effet, qui reflète l'impact de l'enseignant

sur la réussite des élèves (Cusset, 2011; Muijs et al., 2014; Reynolds et al., 2014). Pour mettre en évidence cet effet et attribuer les différences de réussite entre les classes à l'enseignant, il est nécessaire de contrôler l'influence des caractéristiques individuelles des étudiants et des caractéristiques globales des classes qu'ils fréquentent.

En outre, pour suivre cette démarche rigoureusement, il est essentiel de choisir une méthode appropriée, comme nous l'avons discuté à la section 2.2., permettant de mesurer précisément les comportements de l'enseignant. Les pratiques enseignantes peuvent être étudiées au moyen de diverses méthodes de recueil de données (Harrison et al., 2022; McCance et al., 2020; Teasdale et al., 2017). Parmi celles-ci, l'observation s'est révélée comme une approche particulièrement robuste dans le contexte de l'enseignement obligatoire (Pianta et Hamre, 2009; Praetorius et Charalambous, 2018). Cependant, cette méthode est peu développée dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, les travaux antérieurs documentent plutôt les associations entre pratiques perçues et réussite des étudiants (Haghgoo et al., 2019; Lizzio et al., 2002; Yin et al., 2022). L'observation est donc une méthode à approfondir. C'est pourquoi, dans cette thèse, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes observées afin d'examiner leur contribution à la réussite des étudiants.

2. Objectifs de la thèse

Cette thèse poursuit quatre objectifs. Le **premier objectif** consiste à proposer un cadre de référence pour conceptualiser un modèle théorique des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur. Cet objectif vise à amorcer une réflexion sur un sujet complexe et parfois difficile à appréhender dans ce contexte. Il s'agit de poser les bases d'un fondement théorique permettant de justifier le regroupement des pratiques en catégories cohérentes. Dès les premières étapes de notre travail, nous avons décidé (1) de centrer notre analyse sur l'ensemble des actions de l'enseignant mises en œuvre en classe et (2) de concevoir un cadre adapté à la création d'un outil d'observation précis.

Ce travail de modélisation conduit à notre **deuxième objectif**, qui consiste à développer un protocole d'observation systématique et à évaluer ses qualités psychométriques. Atteindre cet objectif permet de répondre au manque d'outils disponibles dans la littérature et de fournir un instrument pour explorer le rôle des pratiques enseignantes observées dans la réussite des étudiants. Cet objectif ancre notre recherche dans une démarche empirique.

Dans la continuité, le **troisième objectif** vise à établir des relations empiriques entre les pratiques observées en classe, telles que définies dans le cadre de notre modèle de référence et mesurées à travers le protocole d'observation développé, et la réussite des étudiants. Cette approche quantitative permet d'explorer les impacts directs des comportements des enseignants sur les performances académiques des étudiants, un domaine qui demeure insuffisamment exploré dans la littérature actuelle, notamment dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Enfin, le **quatrième objectif** de cette étude consiste à tester l'effet de deux dimensions des pratiques, le cadre menaçant et la sollicitation cognitive, sur les résultats académiques, tout en contrôlant le bagage initial (caractéristiques d'entrée et corrélats psychosociaux) et

l'engagement comportemental et affectif des étudiants. Ce travail s'inscrit dans notre démarche empirique, en mobilisant le cadre de référence et l'outil d'observation développés dans les objectifs précédents.

Ces objectifs permettront d'apporter une avancée progressive dans la compréhension des liens entre pratiques enseignantes et réussite des étudiants. Ils permettront également de développer cet axe de recherche en contribuant à une meilleure connaissance des facteurs influençant la réussite dans l'enseignement supérieur. Notre approche se veut complémentaire aux travaux existants.

3. Présentation des études

Pour atteindre nos objectifs, nous avons mené une étude théorique (**étude 1**) et trois études empiriques (**études 2, 3 et 4**). L'ensemble du matériau récolté pour les études 2, 3 et 4 est de nature quantitative. Ces quatre études composent cette recherche doctorale. Dans les lignes suivantes, les quatre études sont présentées succinctement pour permettre d'en appréhender les principales caractéristiques. Pour chaque étude, nous présentons les objectifs poursuivis, les outils de recueil de données utilisés, les analyses que nous avons menées et l'apport à la littérature actuelle. Les résultats d'une étude sont le point d'ancrage de l'étude suivante. Dans la description de chaque étude, nous mettons en évidence le lien avec l'étude précédente/suivante. De façon à offrir au lecteur une vue d'ensemble de ces quatre études, nous proposons à la fin de ce point un aperçu sous forme d'un tableau (Tableau 1).

Il est à préciser que pour réaliser cette thèse, nous avons décidé de nous intéresser uniquement aux comportements observables mis en œuvre par l'enseignant durant le cours, en présence des étudiants. Les pratiques d'évaluation, par exemple, ne sont pas prises en considération.

Étude 1 – revue sur les modèles théoriques CLASS et TBD

Les travaux sur les pratiques enseignantes sont relativement rares et fragmentaires dans l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2023; Katamba Muamba et al., 2023), particulièrement en contexte francophone. En outre, l'angle des pratiques observées reste encore peu exploité. *A contrario*, dans l'enseignement obligatoire, l'observation des pratiques enseignantes en classe s'inscrit dans une tradition de recherche bien établie. L'observation en classe est une mesure communément utilisée, au sein des pays de l'OCDE, pour évaluer les enseignants du fondamental et du secondaire (Isoré, 2009). Dans ce vaste corpus de travaux de recherche, de nombreux modèles théoriques ont été développés. Parmi ces contributions, nous avons identifié le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Hamre et Pianta, 2007) et le *Three Basic Dimensions* (TBD, Klieme et al., 2001), qui reposent sur des bases théoriques solides et s'appuient sur des recherches empiriques rigoureuses.

Afin d'établir un ancrage théorique solide permettant d'appréhender concrètement les pratiques enseignantes, nous mobilisons les cadres théoriques issus de l'enseignement obligatoire. En effet, la littérature spécifique à l'enseignement supérieur dans ce domaine

demeure limitée. Nous avons constaté un nombre restreint de travaux théoriques et empiriques consacrés à ce niveau d'enseignement (Hora, 2015). Par conséquent, nous nous appuyons sur les modèles théoriques de l'enseignement obligatoire, mieux documentés, pour développer notre compréhension des pratiques enseignantes.

Cette **étude 1** vise à fournir un cadre de référence pour la conception d'un modèle conceptuel des pratiques enseignantes en classe de l'enseignement supérieur. Pour réaliser cette étude, nous avons analysé et mis en dialogue les modèles CLASS et TBD afin d'en faire émerger un cadre de référence des pratiques enseignantes.

Les résultats ont permis d'identifier quatre catégories clés des pratiques enseignantes : gestion de la classe, soutien socio-affectif, structuration des apprentissages, activation cognitive. Ces catégories constituent le point d'ancrage de nos contributions empiriques. Ce cadre de référence structure à la fois le développement de l'outil d'observation et l'interprétation des résultats ultérieurs.

Étude 2 – développement et validation du protocole *Just Teach*

Dans l'**étude 1**, nous avons identifié quatre catégories clés des pratiques enseignantes et émis l'hypothèse que les pratiques observables en classe dans l'enseignement supérieur pouvaient être organisées selon au moins ces quatre catégories distinctes : gestion de la classe, soutien socio-affectif, structuration des apprentissages et activation cognitive. Cependant, bien que ce cadre de référence constitue les fondements théoriques pour la création d'un outil d'observation, il n'a pas été testé ni validé empiriquement dans cette première étude. Ainsi, la conception et la validation empirique d'un outil de mesure basé sur ce cadre est restée une perspective. L'**étude 2** répond à cette limite et affine ce cadre en définissant des sous-catégories et des indicateurs précis, ce qui permet d'opérationnaliser la mesure des quatre catégories identifiées dans l'**étude 1**.

Comme mentionné précédemment, diverses méthodes de collecte de données sont utilisées pour étudier les pratiques enseignantes en salle de classe. Nous avons fait le choix de privilégier l'observation. L'observation est l'une des étapes importantes de la construction d'une théorie (Hamre et Pianta, 2007). Or, la carence d'outils de collecte de données tels que les grilles d'observation systématique, est avérée dans la littérature sur l'enseignement supérieur, particulièrement dans la littérature francophone. De plus, les quelques grilles disponibles semblent être adaptées à des contextes bien définis et les qualités psychométriques sont rarement rapportées (Hora et Ferrare, 2013). Disposer d'un protocole d'observation et d'un instrument de mesure valide et fiable pour décrire ces pratiques permettrait des avancées significatives dans le domaine.

Le but de cette **étude 2** est de concevoir une grille d'observation systématique et d'éprouver ses qualités psychométriques. Plus précisément, deux objectifs spécifiques sont détaillés, à savoir : (1) développer un protocole d'observation valide et fiable des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur ; (2) décrire la fréquence de différentes pratiques enseignantes observées dans un échantillon diversifié d'enseignants universitaires. Pour atteindre ces objectifs, nous avons suivi un processus de validation en huit étapes

(Artino et al., 2014; Bostic et al., 2019; Smith et al., 2013) et observé les cours de 96 enseignants. Cela nous a amenés à valider le protocole d'observation *Just Teach* et à identifier huit composantes des pratiques enseignantes : gestion de l'attention, gestion du temps, cadre soutenant, cadre menaçant, provision de structure, ajustement à la progression, sollicitation cognitive, questionnement réflexif et critique.

Cette étude constitue une étape importante dans la conception d'un outil d'observation francophone des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. L'outil *Just Teach* est utilisé dans les **études 3 et 4**, pour les observations systématiques des pratiques enseignantes en classe.

Étude 3 – liens entre les pratiques et la réussite

Dans l'étude précédente (**étude 2**), nous avons validé le protocole d'observation *Just Teach*. Pour continuer à développer cet axe de recherche, il est intéressant d'apporter des preuves supplémentaires de la validité de l'outil et de déterminer si les pratiques observées (via ce protocole d'observation) contribuent à la réussite.

Cette **étude 3** propose donc d'examiner les liens entre dimensions des pratiques enseignantes observées et réussite académique des étudiants de l'enseignement supérieur. Concrètement, nous avons utilisé les données recueillies à partir de l'outil d'observation *Just Teach* pour effectuer des analyses statistiques permettant d'identifier les pratiques enseignantes susceptibles d'être associées à la réussite des étudiants. Nous avons filmé 40 cours et pris en compte les résultats de 9570 étudiants qui ont participé à l'examen. Des modèles multiniveaux à deux niveaux ont été utilisés, étant donné la structure hiérarchique des données (les étudiants sont regroupés dans les cours).

Notre question de recherche était la suivante : Existe-t-il un lien entre les pratiques enseignantes observées et les résultats académiques ou la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur ? Pour répondre à cette question, nous avons testé deux hypothèses : (1) le contexte de cours a un pouvoir explicatif supérieur à 10% sur la réussite et les résultats académiques, (2) les dimensions de 'provision de structure', 'soutien à la compréhension', 'cadre soutenant', 'sollicitation cognitive' et 'questionnement réflexif et critique' ont un effet sur les résultats académiques et la réussite.

Les résultats confirment la première hypothèse et montrent que les pratiques observées rendent compte d'une partie de la variance entre les cours (entre 42,4% et 51,7%) soit environ 10% de la variance totale. La réussite académique des étudiants semble donc en partie fonction des pratiques enseignantes. La deuxième hypothèse est en partie confirmée. Les analyses mettent en évidence l'association positive entre la sollicitation cognitive et la réussite académique ainsi que l'association négative entre le cadre menaçant et la réussite académique.

Cette recherche documente la relation entre les instruments d'observation en classe et les résultats des apprenants. L'approche par observation contribue de manière innovante à la

littérature et à la compréhension du lien entre les dimensions des pratiques et la réussite des étudiants.

Les résultats de cette étude ont été le point d'ancrage pour l'étude suivante. En effet, les résultats mettent en lumière le lien entre deux dimensions des pratiques enseignantes et la réussite. L'**étude 4** approfondit le rôle de ces deux dimensions en analysant leur effet principal et l'effet d'interaction sur les résultats académiques.

Étude 4 – effet du cadre menaçant et de la sollicitation cognitive

Dans l'**étude 3**, nous avons constaté que le cadre menaçant et la sollicitation cognitive étaient les deux seules dimensions des pratiques directement liées aux variations de réussite entre cours. Cependant, cette étude ne prenait pas en compte les caractéristiques individuelles des étudiants, ce qui empêche de vérifier si les pratiques enseignantes observées sont liées à la réussite des étudiants au-delà de ces caractéristiques. L'**étude 4** cherche à dépasser cette limite en testant si le cadre menaçant et la sollicitation cognitive observés ont un effet sur la réussite des étudiants, tout en contrôlant les prédicteurs individuels.

L'**étude 4** a donc pour objectif de mieux comprendre la réussite des étudiants de l'enseignement supérieur, en élargissant le champ d'analyse et en considérant deux dimensions des pratiques enseignantes, le cadre menaçant et la sollicitation cognitive, conjointement avec les facteurs individuels des étudiants.

Concrètement, nous avons réalisé une étude auprès de 12 enseignants et 741 étudiants. Les données d'observation des pratiques des 12 enseignants ont été collectées via le protocole d'observation *Just Teach*. Les étudiants ont été amenés à compléter un questionnaire auto-rapporté. Les scores composites des enseignants sur les deux dimensions ont été divisés en deux niveaux par rapport à la moyenne d'un échantillon de référence. Les étudiants ont ainsi été répartis selon l'environnement d'apprentissage auquel ils ont été confrontés.

Des analyses de covariance (ANCOVA) ont été réalisées afin de contrôler l'influence de plusieurs variables continues sur la relation étudiée. Les résultats ont révélé que les pratiques enseignantes expliquent une partie de la variance des résultats académiques, même après le contrôle des caractéristiques d'entrée, des corrélats psychosociaux et de l'engagement comportemental et affectif. L'effet positif de la dimension sollicitation cognitive indique que les étudiants des cours à sollicitation cognitive élevée s'engagent en moyenne davantage que ceux des cours à sollicitation faible. L'effet négatif de la dimension cadre menaçant indique que les étudiants exposés à un cadre menaçant faible réussissent mieux que ceux soumis à un cadre menaçant élevé.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons mené une étude théorique et trois études empiriques. À la suite de cette introduction générale qui présente la problématique et constitue la base théorique de notre raisonnement dans cette recherche, la présente thèse est composée de trois parties : **(1)** la contribution théorique, **(2)** les contributions empiriques et **(3)** la discussion. La **première partie** présente l'analyse approfondie menée sur deux modèles

des pratiques enseignantes de l'enseignement obligatoire, ayant de solides fondements théoriques et empiriques, afin de les transposer au contexte de l'enseignement supérieur (**étude 1**). La *deuxième partie* regroupe l'ensemble des contributions empiriques réalisées dans le cadre de cette thèse (**études 2 à 4**). Enfin, la *troisième partie* répond à nos objectifs de recherche à la lumière de nos principaux résultats, identifie les limites de notre travail et propose des perspectives de recherches et des implications pratiques (**discussion générale et conclusion**).

Notre travail contribue à approfondir les connaissances sur les liens entre les pratiques observées et les apprentissages des étudiants, en apportant une contribution complémentaire aux travaux sur les pratiques perçues ou auto-rapportées. En raison du manque d'outils adaptés au niveau postsecondaire, il a été nécessaire de se tourner vers des outils conçus pour les niveaux fondamental et secondaire. En s'appuyant sur les avancées des recherches dans ce contexte, notre perspective se distingue par un ancrage théorique dans la littérature de l'enseignement obligatoire.

Tableau 1.
Aperçu des quatre études

		<i>Objectif</i>	<i>VD</i>	<i>VI</i>	<i>Participants</i>	<i>Méthode</i>	<i>Collecte</i>	<i>Analyses</i>
<i>Développer un protocole d'observation</i>	Étude 1	Fournir un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe	/	/	/	/	/	/
	Étude 2	Éprouver les qualités psychométriques du protocole d'observation	/	/	96 enseignants	Observations	Q1 2022-2023	Analyses factorielles et cohérence interne
<i>Tester l'effet des dimensions des pratiques sur la réussite</i>	Étude 3	Déterminer dans quelle mesure les pratiques enseignantes observées sont liées à des variations de réussite	Résultats à l'examen Validation des crédits de cours	8 dimensions des pratiques enseignantes	40 enseignants 11 640 étudiants	Observations	Q2 2022-2023 Q1 2023-2024	Analyses multiniveaux
	Étude 4	Examiner les effets principaux et l'interaction de dimensions des pratiques enseignantes	Résultats à l'examen	2 dimensions des pratiques enseignantes	12 enseignants 741 étudiants	Observations Questionnaire auto-rapporté	Q2 2023-2024 Q1 2024-2025	Analyses de covariance

Contribution théorique

Étude 1

Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur

Proposition d'un cadre de référence

Résumé : Les pratiques enseignantes restent encore relativement peu étudiées dans la recherche sur l'enseignement supérieur, surtout en ce qui concerne l'observation des pratiques. Cette étude se propose de fournir un cadre de référence pour la conception d'un modèle théorique des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur. Ce travail permettra d'explorer ultérieurement le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite des étudiants. Une analyse narrative a été menée sur deux modèles des pratiques enseignantes de l'enseignement obligatoire, ayant de solides fondements théoriques et empiriques, afin de les transposer au contexte de l'enseignement supérieur. Les résultats ont permis d'identifier quatre catégories clés des pratiques.

Mots-clés : enseignement supérieur, pratiques enseignantes, enseignant, réussite

Référence : Jacquemart, J., De Clercq, M. et Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession*, 31(3), 1-19.

Ce chapitre est une adaptation d'un article publié. Quelques modifications ont été réalisées pour renforcer le fil rouge de la thèse.

Étude 1

Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur

Proposition d'un cadre de référence

1. Introduction et problématique

L'enseignement supérieur poursuit son expansion dans l'ensemble des pays de l'OCDE, notamment en réponse à de nouvelles demandes économiques et sociales (Gale et Parker, 2014). Les taux d'échec et d'abandon, avec les conséquences financières, organisationnelles et psychologiques qui y sont associées, restent néanmoins trop élevés dans de nombreux systèmes éducatifs (De Clercq et Perret, 2020).

En raison de cet essor et des difficultés rencontrées par les étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Trautwein et Bosse, 2017), la question du soutien à la réussite étudiante représente plus que jamais une problématique d'actualité. Un certain nombre de facteurs ainsi que le poids qu'ils exercent sur la réussite dans l'enseignement supérieur ont été examinés par les chercheurs en psychologie de l'éducation. Les recherches ne manquent pas pour démontrer les corrélations entre le passé scolaire de l'individu, la motivation, l'engagement et la réussite universitaire (Dupont et al., 2015; Schneider et Preckel, 2017). Malgré ces travaux, il reste difficile d'agir efficacement sur le processus de réussite des étudiants pour infléchir les taux d'échec et d'abandon élevés. En outre, selon De Clercq (2017), les variables afférentes à l'étudiant rendent compte de moins de la moitié de la variance de la réussite. Les caractéristiques des étudiants ne semblent dès lors pas les seuls facteurs en jeu et une autre piste de compréhension pourrait alors venir de facteurs externes tels que le contexte d'enseignement.

Plusieurs chercheurs ont soulevé la question de l'impact du contexte d'enseignement sur le processus de réussite (Berthaud et al., 2018 ; Duguet et al., 2016) et ont fait valoir qu'il est nécessaire de mieux prendre en compte les variables y afférant (Quinlan, 2019; Trautwein et Bosse, 2017). Schneider et Preckel (2017) identifient les pratiques des enseignants comme étant l'un des prédicteurs les plus importants de la réussite universitaire. Pourtant, malgré l'importance théorique de ce facteur, peu d'études empiriques ont porté sur les pratiques des enseignants de l'enseignement supérieur ainsi que sur leurs effets sur la réussite de l'étudiant à l'université (Dupont et al., 2015; Schneider et Preckel, 2017). La question des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur reste encore relativement intangible, surtout en ce qui concerne l'observation des pratiques en classe.

Actuellement, l'intégration de la question pédagogique aux réflexions sur la réussite a en réalité été réalisée au moyen de l'analyse des effets de différentes méthodes d'enseignement, comme l'apprentissage par problèmes ou l'apprentissage coopératif (pour une revue, voir De Clercq et al., 2022). Cependant, la catégorisation par dispositif reste assez globale et ne permet pas d'identifier des recommandations pédagogiques précises en matière de comportement de l'enseignant en classe (Rey, 2017). En effet, ces recherches ne nous éclairent pas sur les pratiques d'enseignement spécifiques qui contribuent aux apprentissages des étudiants.

Récemment, quelques études dans l'enseignement supérieur ont tenté de répondre à cette question en analysant les pratiques enseignantes en séance par observation. McCance et al. (2020) soulignent les avantages d'utiliser un protocole d'observation pour détecter les différences de pratiques pédagogiques au sein d'un petit groupe de comparaison de cours d'une même discipline. Les résultats de Duguet (2015b) montrent que certaines dimensions des pratiques observées, notamment celles liées aux interactions et à l'organisation, sont davantage que d'autres liées aux résultats des étudiants aux examens. De plus, une étude récente de Katamba Muamba et al. (2023) dévoile de premiers résultats prometteurs concernant la validité et la fiabilité d'une grille d'observation des dimensions de l'enseignement dans l'enseignement supérieur en contexte congolais. Ces travaux fournissent des pistes méthodologiques intéressantes pour étudier avec plus d'attention ce champ de recherche sous-développé.

Malgré les avancées progressives dans l'analyse des pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur, les différentes approches présentées souffrent toutes d'une même limite : elles ne se fondent pas sur un modèle théorique justifiant le regroupement de diverses pratiques au sein de certaines catégories, intégrant différentes catégories de pratiques enseignantes et articulant l'enseignement et l'apprentissage de façon à générer des hypothèses précises (Hora, 2015). Bien sûr, il existe, dans la littérature sur l'enseignement supérieur quelques questionnaires se basant sur un cadre conceptuel prédéfini (par ex. : Entwistle et al., 2002; Schaeper et Weiß, 2016). Ces questionnaires mesurent les perceptions de certains aspects de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, la notion globale d'« environnement d'enseignement et d'apprentissage perçu » couvre une grande diversité d'aspects liés aux expériences des étudiants, par exemple la conception et l'organisation des cours, de l'enseignement et de l'évaluation et les relations avec les étudiants (Entwistle et al., 2002). Ces cadres conceptuels abordent un ensemble étendu et varié de concepts, mais ne ciblent pas précisément l'action de l'enseignant et ne sont pas très adaptés pour élaborer un instrument précis des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur.

En revanche, ce travail de modélisation des pratiques enseignantes en classe a déjà été entrepris de façon systématique dans le contexte de l'enseignement obligatoire. Plusieurs modèles multidimensionnels des pratiques ont été proposés tels que le *Dynamic Model of Educational Effectiveness* (DME, Creemers et Kyriakides, 2006) ou le *International System of Teacher Observation and Feedback* (ISTOF, Teddlie et al., 2006). Toutefois, deux cadres théoriques modélisant les pratiques enseignantes en classe se distinguent de par (1) la solidité

de leurs fondements théoriques, (2) leur cohérence avec les théories de l'apprentissage, (3) la qualité des études empiriques dont ils ont fait l'objet et (4) leur complémentarité. Il s'agit du *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Hamre et Pianta, 2007) et du modèle *Three Basic Dimensions* (TBD, Klieme et al., 2001). Les effets des pratiques des enseignants sur la scolarité des élèves ont ainsi été largement étudiés (par ex. : McKellar et al., 2020; Praetorius et Charalambous, 2018) et les résultats indiquent que les pratiques des enseignants en classe constituent un prédicteur important de la réussite (Allen et al., 2013; Lipowsky et al., 2009).

En conclusion, étudier le rôle des pratiques des enseignants sur le processus de réussite étudiante semble être une approche complémentaire prometteuse aux approches centrées sur l'étudiant et qui permettrait une meilleure compréhension de cette problématique. Cependant, au vu des limites des approches actuelles, il reste difficile d'appréhender concrètement les différentes dimensions des pratiques enseignantes au moyen d'un modèle théorique convaincant et solide. L'objectif principal de cette étude est donc de fournir un cadre de référence pour la conception d'un modèle conceptuel des pratiques enseignantes en classe de l'enseignement supérieur en explorant la possibilité d'adapter les deux modèles précités, le CLASS et le TBD, au contexte de l'enseignement supérieur.

Pour ce faire, nous commencerons par définir le concept de « pratiques enseignantes en classe » et décrire les deux modèles des pratiques enseignantes en classe issus de l'enseignement obligatoire. Ensuite, nous présenterons une analyse approfondie des deux modèles que nous mettrons en dialogue afin d'en faire émerger un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe pour l'enseignement supérieur qui sera adapté selon les particularités de ce niveau d'enseignement. Nous concluons ce chapitre en discutant sur les catégories émergentes, leur opérationnalisation dans l'enseignement supérieur et les perspectives d'application sur le terrain.

2. Cadre théorique

2.1. Clarification des termes se référant aux pratiques d'un enseignant

Dans la littérature, plusieurs termes sont utilisés pour définir les pratiques des enseignants : pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement, pratiques pédagogiques, etc. De plus, les définitions pour un même terme varient d'un auteur à un autre, engendrant un certain flou conceptuel. Devant ces imprécisions, nous nous appuyons sur le travail de thèse de Bezeau (2018) qui, bien que mené dans le contexte de l'enseignement obligatoire, propose une clarification conceptuelle utile et transposable à d'autres niveaux d'enseignement. Il a réalisé un recensement des termes et des définitions employées dans la littérature pour clarifier les termes liés à la pratique de l'enseignant. Il distingue clairement deux types de pratiques : les pratiques en classe et les pratiques hors classe.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, nous retenons cette distinction pour définir les pratiques enseignantes en classe comme l'ensemble des actions réalisées par l'enseignant

en interaction directe avec les étudiants, en temps réel, lors des séances de cours. Par exemple : poser des questions de réflexion, illustrer ses propos avec des exemples, répondre aux questions de compréhension, etc. La notion de classe doit se comprendre dans son sens large et englobe différents contextes tels que les amphithéâtres, les classes de travaux dirigés, les laboratoires et le travail en classes virtuelles. L'élément central est ici celui des comportements d'interaction avec les étudiants en temps réel.

Les pratiques enseignantes hors classe concernent tout ce qui est organisé par l'enseignant en dehors des séances, en asynchrone : envoyer une rétroaction par courriel, répondre à des questions sur un forum, préparer une séance de cours, concevoir une évaluation, etc.

L'étude des pratiques enseignantes est donc un champ de recherche très étendu, notamment dans le contexte de l'enseignement supérieur, où les pratiques enseignantes hors classe sont nombreuses, dépassant le champ de réflexion de ce chapitre théorique qui cible uniquement les pratiques enseignantes en classe. Cette décision délibérée de circonscrire le cadre de référence aux pratiques enseignantes en classe est prise par analogie aux études sur l'enseignement obligatoire et en cohérence avec les travaux qui montrent la contribution des interactions enseignant-apprenant à l'apprentissage (Holzberger et al., 2019; Kyriakides et al., 2013; Muijs et al., 2014).

En nous appuyant sur les propos de différents auteurs, issus tant de l'enseignement obligatoire que supérieur (Duguet, 2015a; Lefevre, 2005; Lenoir, 2009; Marcel, 2009), nous définissons les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur comme : *« L'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant (consciemment ou non) en interaction synchrone avec les étudiants, soit l'ensemble des comportements observables manifestés par l'enseignant durant le cours, en présence (physique ou virtuelle) des étudiants »*. Il s'agit donc d'étudier l'ensemble des comportements observables des enseignants en présence des étudiants lors de temps institutionnellement alloués à des activités d'apprentissage, que ceux-ci soient ou non guidés par une intention pédagogique.

Notre approche par les pratiques enseignantes en classe se distingue également des approches par dispositifs ou méthodes pédagogiques. En effet, les pratiques enseignantes en classe relèvent de comportements précis et spécifiques et non de combinaisons de comportements, d'outils, de supports tels qu'observés dans le cadre d'un dispositif ou d'une méthode d'enseignement (ex. : classe inversée, approche par problème).

2.2. Description des deux modélisations des pratiques enseignantes en classe dans l'EO

Comme mentionné dans l'introduction, nous avons fait le choix de sélectionner deux modèles comme objets de cette étude : le CLASS (Hamre et Pianta, 2007) et le TBD (Klieme et al., 2001). Ces deux modèles sont considérablement développés dans la littérature et mobilisés à de nombreuses reprises par d'autres équipes de chercheurs. En conséquence, nous nous appuyons sur ces deux modèles de l'enseignement obligatoire comme base théorique pour identifier les catégories clés des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur.

2.2.1. Procédure d'identification et de sélection des articles

Avant de décrire les deux modèles, nous détaillons la procédure ayant permis l'identification et la sélection des articles utilisés par la suite. Il ne s'agit pas d'une revue systématique de la littérature au sens strict, ni d'une synthèse fondée sur des revues existantes. Nous avons plutôt procédé à une exploration ciblée de la littérature scientifique, en nous appuyant sur les textes de référence de chaque modèle ainsi que sur un ensemble d'articles jugés pertinents au regard des informations recherchées.

Nous avons commencé par identifier les textes de référence pour chacun des deux modèles. Pour le modèle *CLASS*, l'un des textes de référence est le manuel de codage pour le niveau K-3, c'est-à-dire les quatre premières années de l'enseignement primaire (Pianta et al., 2008a). Pour le modèle *Three Basic Dimensions*, il s'agit du chapitre en allemand de Klieme et al. (2001). Nous avons ensuite effectué une recherche systématique des références citant ces textes, en mobilisant deux bases de données scientifiques (CAIRN et Scopus) ainsi que le moteur de recherche Google Scholar, afin d'améliorer l'exhaustivité de la recherche. Cette recherche a couvert la période allant de la date de publication de chaque texte de référence jusqu'en 2022. Pour le *CLASS*, plus de 4000 articles font référence au manuel de codage. Nous avons donc commencé par sélectionner les publications des auteurs à l'origine du modèle, avant d'élargir à des études menées dans d'autres contextes (validations, adaptations, etc.). Pour le modèle *Three Basic Dimensions*, environ 700 articles citent le chapitre de référence. Nous avons appliqué une stratégie de sélection similaire, en privilégiant d'abord les travaux des auteurs fondateurs puis en incluant des études issues d'autres contextes.

Ces articles nous ont permis d'approfondir la compréhension des deux modèles. Pour le *CLASS*, certains articles se sont révélés particulièrement utiles. L'article de Pianta et Hamre (2009) décrit de manière détaillée le cadre *CLASS* ainsi que les trois domaines qui le composent. L'article de Hafen et al. (2015), quant à lui, se concentre sur la version secondaire du *CLASS* (*CLASS-S*). Il décrit le contexte théorique qui a conduit à son élaboration, les preuves empiriques soutenant sa validité, ainsi qu'une synthèse des travaux reliant les observations de *CLASS-S* à la réussite des élèves.

Concernant le modèle *Three Basic Dimensions*, l'article de Praetorius et al. (2018) nous a également permis d'approfondir notre compréhension du modèle. Il propose une synthèse de sa justification théorique, un aperçu des convergences et divergences dans l'opérationnalisation des trois dimensions, un ensemble de sous-dimensions illustrées par des indicateurs, ainsi que des données sur leur validité et leur fiabilité. Il recense également 39 articles correspondant à 21 études empiriques quantitatives mobilisant ce cadre.

Plus précisément, nous avons identifié les études empiriques validant chaque modèle ou testant les effets des pratiques sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Ce travail a été réalisé en utilisant les mots-clés suivants ainsi que leurs homologues en anglais : évaluation

par observation, interaction pédagogique, résultats scolaires, observation en classe, qualité de l'enseignement. Nous avons exclu les articles n'utilisant pas l'un des deux modèles comme instrument de mesure des pratiques.

2.2.2. Développement du modèle CLASS

Le modèle *CLASS* (Hamre et Pianta, 2007) est un cadre théorique concernant la qualité des interactions en classe entre enseignant et élèves susceptibles de contribuer positivement au développement scolaire ou social des élèves. Les auteurs ont développé ce modèle en combinant observations de terrain et ancrage théorique (Praetorius et Charalambous, 2018). Ils proposent une modélisation (et une mesure) fidèle et valide des pratiques enseignantes en classe en conservant les dimensions motivationnelle, organisationnelle et pédagogique (Cosnefroy et al., 2016).

D'une part, cette conceptualisation est une synthèse de différents courants de recherche issus de la psychologie du développement, de l'éducation, de la didactique et de la pédagogie. D'autre part, les chercheurs ont utilisé l'observation (Hamre et Pianta, 2007; Mashburn et al., 2008) et ont réalisé des analyses exploratoires (Hafen et al., 2015; McKellar et al., 2020) afin de faire émerger de façon inductive les pratiques enseignantes observables en classe.

Au moyen de l'analyse théorique et des observations, les auteurs qui ont développé le modèle *CLASS* ont conçu une structure des pratiques enseignantes en classe organisée selon trois grands domaines eux-mêmes subdivisés en plusieurs dimensions (Hamre et Pianta, 2007) décrites en Figure 2. Ce modèle a permis la construction d'un instrument d'observation standardisé et systématique des interactions en classe, dont il existe plusieurs versions : *the Classroom Assessment Scoring System* (*CLASS*, Pianta et al., 2012; Pianta, La Paro, et al., 2008), pour l'enseignement maternel et primaire, et *the Classroom Assessment Scoring System-Secondary* (*CLASS-S*, Pianta et al., 2010), pour l'enseignement secondaire. Ces modèles ont démontré la qualité de leurs mesures en proposant des instruments de mesure fidèles et valides (Hamre et Pianta, 2007). De plus, l'ensemble des recherches produites en lien avec ce modèle tend à montrer le caractère généralisable des dimensions identifiées et leur grande transférabilité sur différents niveaux d'enseignement, tout en suggérant la prise en compte des contextes culturels et éducatifs pour l'applicabilité transculturelle de l'instrument (Hafen et al., 2015; Virtanen et al., 2018).

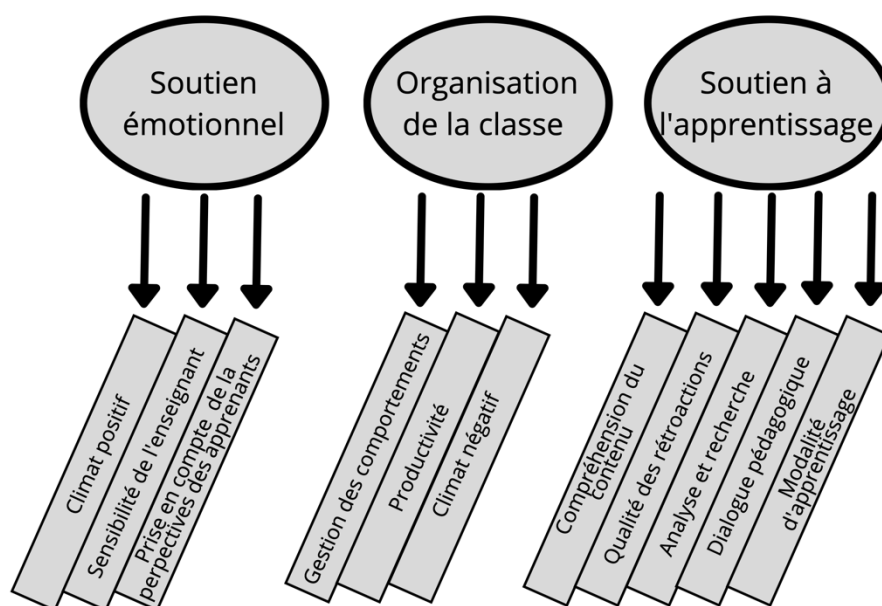


Figure 2.

Représentation visuelle du Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S, Pianta, Hamre, & Mintz, 2012)

- Le premier domaine, le **soutien émotionnel**, regroupe les pratiques enseignantes qui sont censées avoir un effet sur les compétences sociales et émotionnelles des apprenants. Ces dimensions s'appuient sur deux fondements théoriques de la littérature : la théorie de l'attachement (Bowlby, 1982) et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2004). Une pratique efficace en classe, selon ce domaine, se caractérise par des efforts manifestés par l'enseignant pour soutenir le fonctionnement social et émotionnel des apprenants en classe, à travers une facilitation positive des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Les trois dimensions du soutien émotionnel sont le climat positif, la sensibilité de l'enseignant et la prise en compte de la perspective des apprenants.

- Le deuxième domaine, l'**organisation de la classe**, correspond à la gestion, à l'échelle de la classe, des comportements, du temps et de l'attention en classe. Ce domaine s'appuie sur la recherche sur les compétences autorégulatrices des enfants (Paris et Paris, 2003; Tobin et Graziano, 2006). Il rassemble les pratiques des enseignants qui sont censées avoir un effet sur les capacités des apprenants à réguler leur comportement et leur attention en classe, c'est-à-dire leur engagement comportemental, dans le but de bénéficier au maximum des opportunités d'apprentissage. L'organisation de la classe se compose de trois dimensions : la gestion des comportements, la productivité et le climat négatif.

- Le troisième domaine, le **soutien à l'apprentissage**, est la façon de mettre en œuvre le contenu du programme et les activités d'apprentissage pour soutenir le développement des compétences cognitives et disciplinaires. Ce domaine regroupe les pratiques des enseignants qui sont censées avoir un effet sur la cognition et l'apprentissage des apprenants. La recherche sur le développement cognitif et langagier des enfants a fourni les fondements

théoriques de ce domaine (p. ex., Taylor et al., 2003; Vygotski, 1934). Cinq dimensions composent le soutien à l'apprentissage : la compréhension du contenu, la qualité des rétroactions, l'analyse et la recherche, le dialogue pédagogique et les modalités d'apprentissage.

Ces trois domaines sont susceptibles de contribuer positivement au développement scolaire et social des élèves. C'est notamment ce que montrent Allen et ses collègues (2013) en menant une étude d'observation auprès d'un échantillon de 643 élèves inscrits dans 37 classes de l'enseignement secondaire. Leurs analyses multiniveaux indiquent que les trois domaines sont associés à des niveaux plus élevés de réussite des élèves à un test standardisé (Allen et al., 2013). D'autres recherches employant des modélisations linéaires hiérarchiques à deux niveaux sur des données issues de protocoles d'observation standardisés ont montré l'effet des pratiques sur d'autres facteurs d'apprentissage. Ainsi, le soutien émotionnel influencerait positivement l'engagement des élèves (McKellar et al., 2020; Rimm-Kaufman et al., 2015), leur performance (Pianta et al., 2008) et le développement de leurs compétences sociales (Mashburn et al., 2008). De même, l'organisation de la classe aurait un impact positif sur l'engagement comportemental observé et l'engagement cognitif, émotionnel et social rapporté par les élèves (Rimm-Kaufman et al., 2015). Le soutien à l'apprentissage aurait quant à lui plutôt un effet direct sur l'apprentissage en profondeur et le transfert des apprentissages (Allen et al., 2013).

Bien que les dimensions décrites ci-dessus aient été validées empiriquement, elles ne sont toutefois pas exhaustives ; d'autres dimensions pourraient être ajoutées dans chaque domaine (Pianta et Hamre, 2009). D'ailleurs, en fonction du contexte dans lequel il est employé, le CLASS nécessite une adaptation et une nouvelle validation. Il existe notamment six versions du CLASS en fonction de la période ou de l'époque de développement des enfants. Les différences entre ces versions correspondent à l'ajustement aux besoins développementaux des enfants.

De façon cohérente avec cette idée, notre projet ne consiste pas à utiliser directement le modèle CLASS pour mesurer les pratiques enseignantes de l'enseignement supérieur, mais à s'en inspirer pour concevoir un modèle des pratiques enseignantes en classe directement conçu pour l'enseignement supérieur.

2.2.3. Développement du modèle « *Three Basic Dimensions* »

Le modèle *Three Basic Dimensions* (TBD, Klieme et al., 2001) est, comme le modèle CLASS, un cadre théorique relatif à la qualité de l'enseignement. Ce cadre théorique est couramment utilisé dans des études empiriques au sein des pays germanophones (Klieme, 2016).

À l'origine, le TBD a été élaboré au moyen de travaux exploratoires de terrain (Praetorius et al., 2018) dans le contexte de l'étude vidéo TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) de 1995 (Klieme et al., 2001). Cette étude comparait les méthodes d'enseignement des mathématiques en secondaire de trois pays. Les analyses ont fait ressortir

des similitudes évidentes entre les pays ayant permis de dégager un premier modèle descriptif des pratiques enseignantes (Stigler et al., 1999). Cependant, les dimensions du modèle ainsi conçu ne couvraient que certains aspects de la réalité de l'enseignement. Sur base de ces premières données, les auteurs ont transformé ce premier modèle descriptif en un modèle théorique à plusieurs niveaux, en enrichissant le modèle des concepts emprunté à la littérature scientifique et en démontrant sa validité et sa fidélité au moyen d'analyses empiriques (Klieme et Thußbas, 2001). Les auteurs du modèle CLASS et du TBD ont donc développé leur modèle en combinant une approche théorique et une approche empirique utilisant l'observation de terrain.

Ainsi, les fondements théoriques de ce cadre sont en partie communs avec ceux du modèle CLASS. Ils se basent, par exemple, sur les recherches concernant les enseignants efficaces (Brophy, 2000), la qualité de l'enseignement et le climat de classe (Fraser, 1994), et la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2004). Cependant, le TBD convoque également d'autres ancrages théoriques tels que des recherches sur les conceptions constructivistes de l'apprentissage (Mayer, 2004), sur l'enseignement des mathématiques (Hiebert et Grouws, 2007), ou encore sur l'apprentissage des élèves (Pintrich et al., 1993).

Par ailleurs, le TBD distingue trois dimensions des pratiques enseignantes en classe qui forment les aspects fondamentaux d'un environnement de formation propice à l'apprentissage, à l'engagement et au bien-être de l'apprenant. Ces trois dimensions partagent des similitudes avec les trois domaines du modèle CLASS. Cependant, contrairement au modèle CLASS qui est lié à un instrument de mesure unique, il existe plusieurs systèmes de mesure associés au TBD. En conséquence, chaque dimension peut s'opérationnaliser de plusieurs façons selon différentes perspectives (celle de l'observateur, de l'élève ou de l'enseignant). Le travail de Praetorius et al. (2018) a permis d'ordonner ces différents travaux en regroupant et en associant les mesures des différentes perspectives selon la définition de chaque dimension (Figure 3).

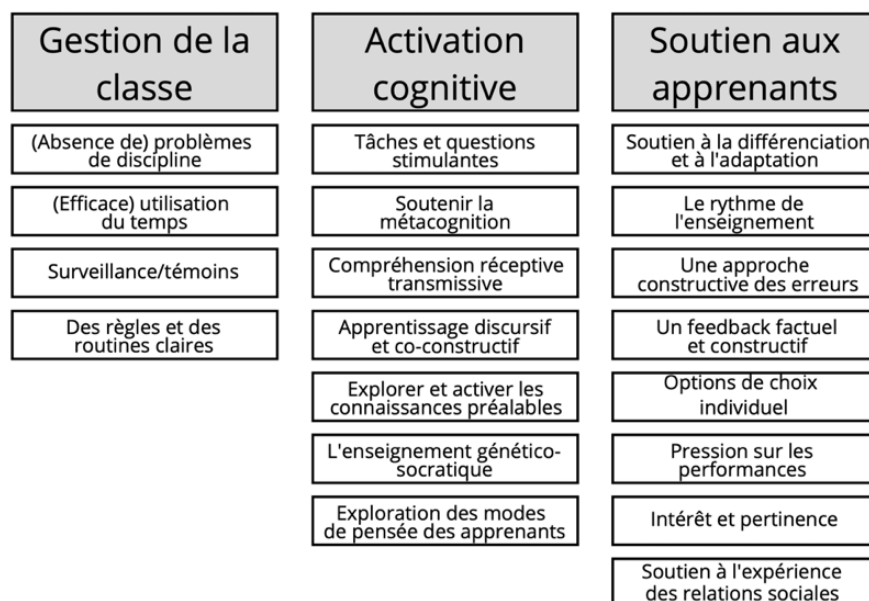


Figure 3.
Représentation visuelle du modèle « Three Basic Dimensions »

- La **gestion de la classe** fait référence à une approche proactive et préventive des comportements des apprenants dans le but d'optimiser le temps d'apprentissage. Les caractéristiques qui constituent la gestion de classe sont l'absence de perturbations et de problèmes de discipline, l'utilisation efficace du temps, la surveillance ainsi que des règles et des routines claires.

- L'**activation cognitive** correspond à la sélection et à la mise en œuvre de tâches en classe qui favorisent la stimulation des activités cognitives chez les apprenants, axées sur la compréhension du contenu de l'enseignement. Les caractéristiques de cette dimension sont des tâches et des questions stimulantes, le soutien de la métacognition, la compréhension transmissive de l'apprentissage (indicateur négatif), l'apprentissage discursif et co-constructif, l'exploration et l'activation des connaissances préalables, l'enseignement génético-socratique et l'exploration des modes de pensée des apprenants.

- Le **soutien aux apprenants** comprend à la fois des aspects de structuration, c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à rendre les exigences d'une situation d'apprentissage gérables pour les apprenants, et des aspects de qualité de la relation apprenant-enseignant en matière de soutien émotionnel et motivationnel. Plus précisément, ces aspects comprennent le soutien à la différenciation et à l'adaptation, le rythme de l'enseignement, une approche constructive des erreurs, une rétroaction factuelle et constructive, l'intérêt et la pertinence, la pression sur les performances et la concurrence (indicateur négatif), l'option de choix individuel et le soutien à l'expérience des relations sociales sur le plan des relations entre l'enseignant et l'apprenant, et entre apprenants.

À l'appui de ce modèle, Lipowsky et al. (2009) ont réalisé une étude quasi expérimentale sur 913 élèves de l'enseignement secondaire, pour examiner l'impact des trois dimensions des pratiques enseignantes sur le développement de la compréhension du théorème de Pythagore par les élèves. L'observation des pratiques de 39 enseignants en classe montre que l'activation cognitive et la gestion de la classe par l'enseignant influencent positivement le développement cognitif des élèves et leurs performances sous contrôle de leurs caractéristiques individuelles (Lipowsky et al., 2009). D'autres résultats indiquent que le soutien aux apprenants a un impact sur le développement émotionnel et motivationnel (Baumert et al., 2010; Praetorius et al., 2018). Le développement cognitif influence à son tour la réussite des élèves, tandis que le développement émotionnel et motivationnel a un effet sur la persévérance de ces derniers. Plusieurs analyses multiniveaux menées sur de larges échantillons (plus de 600 élèves) ont montré que les trois dimensions avaient un effet significatif sur l'intérêt des élèves pour une matière (Dorfner et al., 2018; Fauth et al., 2014; Kleickmann et al., 2020).

Plusieurs auteurs ont également attesté de la qualité psychométrique de ce modèle (Fauth et al., 2014; Kunter et Voss, 2013). Bien que les analyses de départ portent exclusivement sur l'enseignement des mathématiques, Fauth et al. (2014) ont montré la possibilité de généraliser le modèle à d'autres matières et à d'autres niveaux d'études. Seule la dimension de l'activation cognitive dépendrait du contenu. D'autres chercheurs affirment cependant qu'un modèle à quatre facteurs ajoutant la notion de soutien cognitif en tant que dimension distincte serait plus valide qu'un modèle en trois facteurs (Kleickmann et al., 2020). Ces auteurs soutiennent qu'un modèle à quatre facteurs permettrait de mettre en place des hypothèses différentielles : le soutien cognitif prédirait l'apprentissage des élèves et le soutien aux apprenants prédirait leur motivation. Le soutien cognitif rassemblerait alors l'ensemble des comportements de l'enseignant visant à diminuer les exigences cognitives et la complexité de l'environnement d'apprentissage, afin que les apprenants aient la possibilité de maîtriser les nouveaux apprentissages.

3. Comparaison et synthèse des modèles

Nous identifierons maintenant les catégories clés des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur et proposerons un cadre de référence pour la conception d'un modèle théorique des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur.

3.1. Méthode d'analyse

En nous appuyant sur la description du CLASS et du TBD présentée dans le cadre théorique, nous avons analysé les similitudes et les divergences entre ces deux modélisations. Nous avons parcouru les dimensions et sous-dimensions du CLASS et du TBD pour en faire ressortir les concordances et les différences. Nous avons ensuite résumé l'information dans un tableau analytique à partir duquel nous avons pu extraire quatre catégories de pratiques enseignantes se rapportant à quatre objectifs pédagogiques transversaux. Une fois les quatre catégories identifiées, nous avons procédé à leur adaptation à l'enseignement supérieur.

Afin d'éviter toute équivoque, nous utiliserons dans la suite de ce chapitre les termes « catégorie » et « sous-catégorie » pour désigner les composants de notre cadre de référence. Et, nous emploierons les termes « dimension » et « sous-dimension » lorsque nous ferons référence aux composants de modèles et recherches issus de la littérature tels que le modèle TBD et le modèle CLASS.

3.2. Distinction des quatre catégories de pratiques enseignantes issues des modèles de l'EO

Selon Dorfner et al. (2018), l'approche allemande *TBD* partage plusieurs similitudes avec l'approche américaine *CLASS-S*. La réflexion menée sur les modèles de l'enseignement obligatoire nous permettrait donc de développer des catégories communes aux deux cadres théoriques. L'analyse des similitudes et des divergences entre les deux modèles de l'enseignement obligatoire nous amène à les transformer pour en faire une structure commune croisant leurs dimensions et sous-dimensions. Le Tableau 2 propose une comparaison des dimensions et sous-dimensions du CLASS et du TBD. Les dimensions et sous-dimensions sur la même ligne présentent des similitudes.

Tableau 2.
Comparatif des modèles CLASS et TBD

CLASS	TBD	OBJECTIFS
ORGANISATION DE LA CLASSE	GESTION DE LA CLASSE	
Productivité	Utilisation (efficace) du temps	
Format d'apprentissage pédagogique	/	<i>MAINTENIR LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT</i>
Gestion du comportement	(Absence) de problèmes de discipline Des règles et des routines claires	
SOUTIEN ÉMOTIONNEL	SOUTIEN AUX APPRENANTS	
/	Approche constructive des erreurs Feedback factuel et constructif	<i>FAVORISER LA QUALITÉ DU CLIMAT DE CLASSE</i>
Prise en compte du point de vue des élèves	Option de choix individuel	
Climat positif Climat négatif (indicateur négatif)	Relation entre l'enseignant et les apprenants Pression sur les performances et concurrence (indicateur négatif)	
SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	SOUTIEN AUX APPRENANTS/SOUTIEN COGNITIF	
/	Soutien à la différenciation et à l'adaptation	<i>S'ASSURER DE LA COMPRÉHENSION DE LA MATIÈRE</i>
/	Rythme de l'enseignement	
Dialogue pédagogique	/	
Compréhension du contenu	/	
Sensibilité de l'enseignant	/	
SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	ACTIVATION COGNITIVE	
Qualité du feedback Analyse et recherche	Tâches et questions stimulantes Apprentissage discursif et co-constructif	<i>FAIRE RÉFLÉCHIR SUR LA MATIÈRE ENSEIGNÉE</i>
/	Enseignement génético-socratique Soutenir la métacognition Exploration des modes de pensées des élèves	
/	Explorer et activer les connaissances préalables	

Ce tableau nous permet de distinguer quatre objectifs transversaux de l'enseignant : maintenir la motivation et l'engagement de l'étudiant, favoriser la qualité du climat de classe, s'assurer de la compréhension de la matière et faire réfléchir sur la matière enseignée.

3.3. Adaptation des quatre catégories au contexte de l'enseignement supérieur

Les contextes de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire partagent plusieurs similitudes, mais également des différences notables. Ainsi, le passage du secondaire au supérieur entraîne des changements dans la vie des étudiants et surtout, sur le plan de l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 2017). À la différence de l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur est souvent dépeint comme un contexte d'apprentissage avec une plus forte pression à la réussite, une relation plus anonyme avec les enseignants, une forte autonomie laissée dans la gestion de ses apprentissages, une part importante du travail à domicile ainsi qu'un rythme et une complexité des cours plus importante (pour une revue, voir Trautwein et Bosse, 2017). De plus, au contraire de l'enseignement secondaire, l'inscription et la présence ne sont pas obligatoires, l'enseignant est donc face à des étudiants qui ont choisi leur formation. Une autre différence importante apparaît dans le processus d'évaluation qui s'éloigne souvent d'une évaluation continue pour se caractériser par une évaluation unique en fin de semestre.

Ces éléments ne visent pas à dresser une comparaison exhaustive entre les enseignements secondaire et supérieur, ce qui dépasse le cadre de cette étude. Ils visent plutôt à souligner les différences majeures à prendre en compte lorsqu'on mobilise des cadres théoriques issus de l'enseignement secondaire. Une attention particulière sera portée à l'adaptation de ces cadres au contexte spécifique de l'enseignement supérieur, afin d'éviter toute transposition inadéquate.

Malgré ces différences, les deux contextes comportent également de fortes similitudes, principalement quant aux objectifs fondamentaux d'enseignement. Ainsi, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont marqués par des périodes durant lesquelles l'enseignant enseigne à un public d'apprenants. L'enseignant aurait alors comme objectif global de faire apprendre les étudiants et de leur fournir les moyens pour atteindre un niveau suffisant de maîtrise de la matière. En ce sens, il poursuivrait idéalement, dans l'enseignement obligatoire ainsi que dans l'enseignement supérieur, les quatre objectifs transversaux mis en exergue à la suite de l'analyse des modèles de l'enseignement obligatoire: maintenir la motivation et l'engagement de l'étudiant, favoriser la qualité du climat de classe, s'assurer de la compréhension de l'ensemble des étudiants et faire réfléchir sur la matière enseignée. Ces quatre objectifs ressortent aussi des cadres conceptuels de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur des approches de Schaeper et Weiß (2016) et de Entwistle et al. (2002).

Le cadre de référence (Figure 4) se divise donc en quatre catégories regroupant chacune des pratiques qui répondent à un même objectif d'enseignement. Les quatre catégories sont : la gestion de la classe, le soutien socioaffectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive.



Figure 4.

Cadre de référence des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur

3.4. Description des quatre catégories

Chacune des catégories sera reliée le plus exactement possible aux concepts issus des deux modèles théoriques de l'enseignement obligatoire et les types de pratiques qui les caractérisent dans l'enseignement supérieur seront détaillées.

3.4.1. Gestion de la classe

La première catégorie de notre cadre de référence est la **gestion de la classe**. Elle se dégage de la combinaison de la dimension *organisation de la classe* du CLASS et de la dimension *gestion de la classe* du TBD. En effet, elles font toutes deux référence à l'organisation et à la gestion du temps, de l'attention et du comportement des apprenants, qui représentent des caractéristiques essentielles, selon la recherche en éducation, dans la création d'un contexte d'apprentissage efficient. Autrement dit, l'enseignant doit identifier et renforcer les comportements souhaitables des apprenants, prévenir les comportements indésirables et assurer une utilisation productive du temps. Une gestion de classe de qualité permet d'instaurer les conditions nécessaires et préalables pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent se réaliser (Korpershoek et al., 2016). Les effets attendus sont : moins de comportements oppositionnels, plus de temps consacré aux tâches d'apprentissage (Seidel et Shavelson, 2007), des niveaux plus élevés d'engagement et de motivation dans l'apprentissage (Rakoczy et al., 2007) et, conséquemment, des apprenants qui apprennent plus (Seidel et Shavelson, 2007).

Selon les modèles de l'enseignement obligatoire la gestion de la discipline prend beaucoup d'importance dans la gestion de classe. C'est sans doute moins le cas dans l'enseignement supérieur où le défi premier de l'enseignant serait moins de réguler les perturbations de cours et davantage de s'assurer de la motivation de l'étudiant à assister au cours et de sa concentration lors du cours.

Cette différence pourrait s'expliquer par l'obligation de présence : très importante dans l'enseignement obligatoire et plus libre dans l'enseignement supérieur. Une piste d'explication peut également résider dans le contexte d'apprentissage différent ; souvent en amphithéâtre et en grands groupes pour l'enseignement supérieur et en classe de petits groupes pour l'enseignement obligatoire. Il est probable que, dans l'enseignement supérieur la gestion de la discipline et des comportements se traduit plus souvent par des stratégies visant à favoriser la participation et l'attention des étudiants plutôt que des comportements de réajustement des comportements perturbateurs. Dans ce sens, Entwistle et ses collègues Entwistle et al. (2002) indiquent que l'un des aspects importants de l'environnement d'apprentissage est le fait de susciter l'intérêt. Schaeper et Weiß (2016) considèrent la motivation comme un facteur d'opérationnalisation de la qualité des environnements d'apprentissage.

À la lecture des travaux de l'enseignement obligatoire et du contexte de l'enseignement supérieur cette catégorie regrouperait finalement les pratiques enseignantes qui maximisent **l'efficacité du temps d'apprentissage en classe, la motivation et l'engagement** des étudiants dans les activités d'apprentissage.

3.4.2. Soutien socioaffectif

La deuxième catégorie de notre cadre de référence est le *soutien socioaffectif*. Elle émerge d'une combinaison de la dimension soutien émotionnel du CLASS et de la dimension soutien aux apprenants du TBD.

Plus précisément, la dimension soutien émotionnel du CLASS se focalise sur les pratiques soutenant les compétences sociales et émotionnelles des apprenants en classe. Ces éléments coïncident avec plusieurs sous-dimensions du soutien aux apprenants du TBD, telles que l'approche constructive de l'erreur (uniquement pour les indicateurs en lien avec la non-stigmatisation des erreurs) ou la qualité de la relation enseignant-élèves. Ces deux dimensions rassemblent des pratiques primordiales pour garantir un climat d'apprentissage positif et soutenant. Elles s'appuient sur plusieurs cadres théoriques. L'un d'eux est la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2004), qui s'applique dans tous les contextes scolaires, même dans le niveau supérieur (Sheldon et Krieger, 2007).

Schaeper et Weiß (2016) identifient par ailleurs le soutien comme l'une des dimensions fondamentales de la qualité des environnements d'apprentissage dans la salle de classe dans l'enseignement supérieur. Cette dimension se mesure, par exemple, en prenant en compte la relation entre l'enseignant et les étudiants. De même, Entwistle et ses collègues (2002) mettent de l'avant l'importance d'un climat de soutien dans les unités d'enseignement. Cette dimension se caractérise, entre autres par la prise en compte de l'opinion des étudiants.

Dans l'enseignement supérieur cette catégorie regrouperait donc les pratiques enseignantes qui favorisent **la qualité du climat de classe, du bien-être et des interactions** entre l'enseignant et ses étudiants d'un point de vue émotionnel, affectif, social et relationnel.

3.4.3. Structuration de l'apprentissage

La troisième catégorie de notre cadre de référence est la **structuration de l'apprentissage**. Cette catégorie correspond précisément à la dimension *soutien cognitif* du TBD et partiellement à la dimension *soutien à l'apprentissage* du CLASS. Le fondement théorique de ces dimensions provient principalement de la recherche sur le développement cognitif.

Selon le CLASS, l'une des composantes du *soutien à l'apprentissage* est la mise en œuvre par l'enseignant d'un soutien efficace pour accompagner les apprenants dans leurs apprentissages et leur développement cognitif et scolaire. De façon similaire, le TBD décrit le *soutien cognitif* comme étant la réduction de la complexité, en structurant le contenu et en favorisant la clarté. Dans les deux cas, il est donc question de l'aide procurée par l'enseignant à un apprenant pour l'amener à dépasser les difficultés de réalisation d'une tâche, par exemple en morcelant l'activité en petites tâches adaptées au niveau, autrement dit, en utilisant l'étagage. Plusieurs sous-dimensions de CLASS et du TBD font appel, pour une partie des indicateurs, à cette notion d'étagage : le « *soutien à la différenciation et à l'adaptation* », le « *rythme de l'enseignement* », le « *dialogue pédagogique* », la « *sensibilité de l'enseignant* » et la « *compréhension du contenu* ».

Au regard du contexte de l'enseignement supérieur plusieurs auteurs soulignent l'importance de la structure des cours (Entwistle et al., 2002; Schaeper et Weiß, 2016). Ce facteur se rapporte « au degré de clarté, d'organisation, de transparence, de stabilité et de sécurité des possibilités d'apprentissage » (Schaeper et Weiß, 2016, p. 271) Comme dans les dimensions soutien cognitif et soutien à l'apprentissage, la structure concerne le fait de rendre l'apprentissage possible par un certain nombre de paramètres tels que la clarté du contenu, des objectifs de cours, de l'évaluation et des éléments fondamentaux de la matière enseignée.

La catégorie *structuration de l'apprentissage* regrouperait donc les pratiques enseignantes qui visent à **ajuster la complexité des activités d'apprentissage pour faciliter et soutenir la compréhension** des notions et concepts abordés.

3.4.4. Activation cognitive

La quatrième catégorie de notre cadre de référence est l'**activation cognitive** et se rapporte à la dimension *activation cognitive* du TBD et en partie à la dimension *soutien à l'apprentissage* du CLASS.

L'*activation cognitive* du TBD et le *soutien à l'apprentissage* du CLASS soutiennent la nécessité de stimuler les apprenants à s'engager activement dans le contenu du cours, de les impliquer dans des processus de réflexion d'ordre supérieur et de les inciter à construire leurs connaissances tout en étant conscients de leur propre processus de pensée.

Dans la littérature, le concept de l'activation cognitive est largement influencé par les travaux de Piaget sur le constructivisme cognitif et de Vygotsky sur le socioconstructivisme. Verstrepen (2021) a donc caractérisé ce concept à la lumière de ces théories : « *les enseignants favorisent l'activation cognitive lorsqu'ils accompagnent leurs élèves dans la réalisation de tâches complexes qui s'appuient sur leurs connaissances préalables dans le but de les faire évoluer* » (p. 13). Elle ajoute qu'« *en suscitant des pratiques discursives et argumentatives au sujet du contenu d'apprentissage en classe, les enseignants stimulent les élèves à s'engager activement dans la construction de connaissances élaborées* » (Verstrepen, 2021, p. 13). Ces concepts se rapprochent également des travaux portant sur le développement de l'esprit critique (Phan, 2009) et sur les approches d'apprentissage (Vermunt et Vermetten, 2004). Phan (2009) soutient l'importance du développement d'un apprentissage réflexif, critique et en profondeur dans l'enseignement supérieur. Sur cette base, nous pourrions définir l'activation cognitive comme l'ensemble des activités qui stimulent les étudiants à s'engager activement dans le contenu du cours, renforcent et incitent la profondeur de réflexion de l'étudiant, sa prise de recul et sa réflexion critique face à l'apprentissage. Il s'agirait donc de voir dans quelle mesure les pratiques enseignantes en classe incitent l'étudiant à se poser des questions, à s'engager cognitivement dans le cours, à réfléchir sur la matière, à poser un regard critique sur cette dernière et à la mettre en lien avec d'autres cours ou d'autres connaissances. Dans cette même idée, il pourrait s'agir des pratiques enseignantes en classe qui placent l'étudiant dans une situation de conflit sociocognitif et lui donnent les clés pour transférer ses apprentissages.

Finalement, alors que la catégorie structuration de l'apprentissage s'assure de la bonne compréhension des notions abordées au cours, la catégorie *activation cognitive* regrouperait les pratiques enseignantes qui stimulent les étudiants à **s'engager cognitivement, à renforcer la profondeur de leur réflexion, leur prise de recul et leur réflexion critique** face à l'apprentissage. Il ne s'agira donc plus ici de compréhension des concepts, mais de réflexion d'ordre supérieur et d'analyse profonde des notions abordées. Ainsi, si la structuration de l'apprentissage est destinée à faire comprendre, l'activation cognitive vise alors à faire réfléchir l'étudiant. Notons évidemment que ces deux catégories sont liées et interdépendantes, mais que l'activation cognitive vise une compréhension critique et une implication plus participative, alors que la structuration de l'apprentissage vise surtout à soutenir et guider la compréhension des contenus de cours.

Cette catégorie occupe une place plus importante dans notre modélisation que dans les modèles adaptés à l'enseignement obligatoire compte tenu des missions de l'enseignement supérieur.

4. Discussion conclusive

Depuis de nombreuses années, les chercheurs en sciences de l'éducation ont étudié les facteurs individuels associés à la réussite des étudiants. Cependant, très peu de recherches se sont intéressées à l'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur et peu d'outils d'observation des pratiques enseignantes en classe basés sur un modèle théorique

existent pour ce contexte. L'objectif principal de cette étude était donc de fournir un cadre de référence pour la conception d'un modèle conceptuel des pratiques enseignantes en classe de l'enseignement supérieur.

4.1. Quatre catégories des pratiques enseignantes en classe dans l'ES

Les résultats de l'analyse menée sur les modèles des pratiques enseignantes développés dans le contexte de l'enseignement obligatoire le CLASS et le TBD, nous ont permis d'identifier quatre catégories qui semblent pertinentes pour concevoir un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur. Au regard des recouvrements et spécificités des modèles CLASS et TBD, nous émettons l'hypothèse que les pratiques enseignantes en classe observables dans l'enseignement supérieur peuvent être utilement organisées selon au moins quatre catégories distinctes : la gestion de la classe, le soutien socioaffectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive.

Partant de modèles ancrés dans des théories de l'apprentissage et validés par des études empiriques incluant des observations des pratiques enseignantes, les résultats de notre analyse permettent d'avancer dans l'élaboration d'un cadre conceptuel pour la description et l'analyse des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur cadre qui fait actuellement défaut dans la littérature scientifique. Ce cadre de référence demeure assez général et pourrait donc être décliné en instruments d'observation plus spécifiques selon les contextes visés dans l'enseignement supérieur (niveau d'enseignement, filière, type de cours, etc.).

Le cadre de référence proposé se compose de quatre catégories alors que la majorité des études sur le CLASS et le TBD valident une structure à trois facteurs. Ce choix se justifie par l'importante place que prend le développement de la réflexion et de l'esprit critique dans les missions de l'enseignement supérieur (Phan, 2009). Ainsi, l'enseignant n'est pas uniquement amené à se focaliser sur la compréhension et la rétention de la matière (*structuration de l'apprentissage*), mais également sur la capacité de l'étudiant à s'emparer de cette matière pour réaliser une réflexion profonde, critique et autorégulée de cette dernière (*activation cognitive*). Néanmoins, il sera nécessaire de tester et valider empiriquement la structure de ce cadre conceptuel. Une validation empirique devra examiner rigoureusement dans quelle mesure une structure à quatre facteurs établissant une distinction, entre autres les catégories *structuration de l'apprentissage* et *activation cognitive*, offre un meilleur ajustement aux données qu'une structure à trois facteurs regroupant ces deux catégories en une seule et quelle est la validité prédictive de chaque catégorie.

4.2. Limites et nouvelles perspectives de recherche

Cette étude se heurte à certaines limites. Premièrement, malgré notre volonté de répondre aux critiques des études actuelles en nous appuyant sur des modèles qui se basent sur les théories de l'apprentissage, nous n'avons pas pu prendre en compte l'ensemble des modèles théoriques des pratiques de l'enseignement obligatoire. Néanmoins, les deux modèles

convoqués présentent les qualités nécessaires et suffisantes pour apporter un ancrage théorique solide et pertinent à notre cadre de référence.

Deuxièmement, ce cadre de référence n'a pas encore été testé ni validé empiriquement. Pour la validation empirique, il serait intéressant de construire un modèle plus détaillé présentant des sous-catégories et un ensemble d'indicateurs qui permettraient une observation fine des pratiques. Par conséquent, une première perspective de recherche serait la conception et la validation d'un instrument de mesure conçu à partir de ce cadre de référence.

Un tel instrument pourrait ensuite servir à analyser plus finement le rôle des pratiques enseignantes en classe dans l'apprentissage et l'engagement des étudiants. À noter qu'il faudrait tenir compte de la répartition de la charge de travail en classe et hors classe étant donné que notre cadre de référence ne prend en considération que les pratiques en classe. Les résultats de telles recherches permettront de faire des recommandations d'ordre pédagogique. À terme, ces connaissances pourraient permettre de concevoir des programmes de développement professionnel ou des formations ciblées à destination des professeurs de l'enseignement supérieur pour les aider à améliorer certaines pratiques, sans nécessairement devoir transformer l'entièreté de leurs dispositifs.

Contribution empirique

Étude 2

Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur

Résumé : Dans le contexte de l'enseignement supérieur, les études d'observation des pratiques enseignantes sont rares. Disposer d'un protocole d'observation et d'un instrument de mesure valide et fiable pour décrire ces pratiques permettrait des avancées significatives. L'objectif de cette étude est de développer un protocole d'observation systématique et d'éprouver ses qualités psychométriques. Suite à un processus de validation extensif, les analyses de données collectées auprès d'un échantillon de 96 enseignants issus de six universités belges, montrent une fiabilité inter-juges, une cohérence interne et une fidélité test-retest très satisfaisantes de l'outil d'observation *Just Teach* tout en identifiant huit dimensions des pratiques enseignantes. Les analyses descriptives indiquent également que les pratiques des dimensions cadre soutenant et gestion de l'attention sont assez fréquentes, alors que les pratiques des dimensions questionnement réflexif et critique et cadre menaçant sont rares.

Mots-clés : pratiques enseignantes ; observation en classe ; enseignement supérieur ; mesure ; fiabilité

Référence : Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(3), 97-128. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-3-97>

Ce chapitre est une adaptation d'un article publié. Quelques modifications ont été réalisées pour renforcer le fil rouge de la thèse.

Étude 2

Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur

1. Introduction

Dans la littérature, les travaux portant sur les déterminants de la réussite sont nombreux. En effet, beaucoup d'études ont exploré l'impact des caractéristiques individuelles des étudiants sur leurs performances académiques, leur motivation et leur engagement (Richardson et al., 2012; Schneider et Preckel, 2017). À partir des années 2000, l'attention des chercheurs francophones s'est de plus en plus portée sur l'importance d'intégrer des facteurs contextuels dans les modèles d'analyse (Galand et al., 2005). C'est à ce titre qu'ont émergé de nouveaux questionnements concernant l'influence des pratiques enseignantes. Bien que ce sujet ait souvent été considéré comme tabou (Romainville, 2024), plusieurs études ont souligné l'importance de prendre en considération les pratiques pour mieux comprendre les trajectoires de réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur (Dupont et al., 2015).

Aujourd'hui, le parcours professionnel des enseignants-chercheurs à l'université semble s'orienter davantage sur le développement de leurs compétences pédagogiques (Demougeot-Lebel et Lison, 2022). Cette attention grandissante sur la qualité de l'enseignement dans le supérieur trouve également un écho en recherche. De plus en plus de recherches s'intéressent au développement personnel des enseignants du supérieur (Demougeot-Lebel et Lison, 2022; Lison et al., 2022; Sims et Fletcher-Wood, 2021), aux transformations pédagogiques (Bertrand, 2014; Crosse, 2023), à la numérisation et l'hybridation des pratiques (Raes et al., 2020; Skulmowski et Rey, 2020).

Néanmoins, face aux transformations du système éducatif (massification, hétérogénéisation des publics étudiants, hybridation des pratiques, etc.) qui poussent les établissements d'enseignement supérieur à faire évoluer leurs enseignements (Lalle et Bonnafous, 2019), plusieurs questions restent ouvertes : Quelles sont les contributions spécifiques des pratiques enseignantes aux apprentissages des étudiants ? Dans quelle mesure le présentiel demeure-t-il un levier central pour l'engagement et la réussite, à l'heure où les modalités hybrides et à distance se multiplient ? Comment accompagner et soutenir les enseignants dans l'adoption de pratiques pédagogiques innovantes, en réponse aux transformations du paysage académique et aux injonctions politiques (Finance et Leonhard, 2017)?

Pour répondre à ces questions, nous avons besoin de mieux comprendre le rôle des pratiques enseignantes et, avant tout chose, de mieux les mesurer et les décrire. Cependant, les recherches portant sur les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur reposent généralement sur les pratiques autodéclarées (Alsharif et Alamri, 2020) ou sur l'expérience vécue des étudiants (Yin et al., 2022). Or, de par leur nature auto-rapportée, les études fondées sur des propos déclaratifs sont limitées (Esterhazy et Gijbels, 2021; Kahneman et Clarinard, 2016). Les quelques études d'observation en situation de classe (Duguet, 2015a; Hora, 2013) apportent une perspective complémentaire et gagneraient à être renforcées. Selon Bressoux (2001), en plus de la nécessité de présenter des qualités psychométriques satisfaisantes, les outils d'observation doivent pouvoir être reliés à un modèle théorique. Or, aucun outil ne rassemble à ce jour ces deux critères dans l'enseignement supérieur, contrairement aux recherches réalisées dans l'enseignement obligatoire (Allen et al., 2013; Campos et al., 2021; Downer et al., 2012; Lipowsky et al., 2009; Taut et al., 2019).

Dans la littérature sur l'enseignement obligatoire, une abondance d'outils d'observation sont disponibles. Nous pourrions donc croire qu'une transposition des modèles et des résultats est envisageable entre les niveaux de l'enseignement obligatoire et supérieur. Cependant, certains constats soutiennent la nécessité d'adapter ces outils. Tout d'abord, le passage du secondaire au supérieur entraîne des changements dans la vie des étudiants, surtout sur le plan de l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 2017). À la différence de l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur est souvent dépeint comme un contexte d'apprentissage avec une plus forte pression à la réussite, une relation plus anonyme avec les enseignants, une forte autonomie laissée dans la gestion des apprentissages, une part importante du travail hors présence enseignante ainsi qu'un rythme et une complexité des cours plus importants (pour une revue, voir Trautwein et Bosse, 2017). Au contraire de l'enseignement secondaire, l'inscription et la présence ne sont pas obligatoires et les enseignants sont face à des étudiants qui ont choisi leur formation. Une autre différence importante apparaît dans le processus d'évaluation, qui s'éloigne souvent d'une évaluation continue pour se caractériser par une évaluation unique en fin de semestre. L'existence de six versions du Classroom Assessment Scoring System, chacune conçue pour un niveau spécifique allant de la petite enfance à l'enseignement secondaire (Hamre et al., 2011; La Paro et al., 2012; Pianta et al., 2010; Pianta et al., 2012; R. Pianta et al., 2008a, 2008b), suggère que chaque niveau de l'enseignement obligatoire nécessite des adaptations spécifiques, ce qui invite à ajuster les modèles existants au contexte singulier de l'enseignement supérieur. Bien que les travaux de l'enseignement obligatoire restent utiles pour comprendre les construits (Kozanitis et al., 2023), l'enseignement supérieur présente des particularités qui nécessiteraient une approche adaptée. Par conséquent, le premier objectif de cette étude est de développer et valider un protocole d'observation systématique et un instrument de mesure valide et fiable permettant de décrire les pratiques enseignantes observées dans l'enseignement universitaire.

Dans cette perspective, nous avons fait le choix de nous concentrer sur les pratiques enseignantes en classe que nous définissons comme « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant en interaction synchrone avec les étudiants. C'est-à-dire, l'ensemble des

comportements observables manifestés par l'enseignant durant le cours, en présence (physique ou virtuelle) des étudiants » (Jacquemart et al., 2023, p. 4). Notre étude portera donc sur un espace et un moment précis de l'activité enseignante, à savoir les pratiques en salle de classe en présence des étudiants, conformément à ce qui se fait couramment dans les recherches portant sur l'enseignement obligatoire, où ces travaux ont contribué à une meilleure compréhension de la façon dont les enseignants peuvent contribuer au bien-être et aux apprentissages des élèves (Allen et al., 2013; McKellar et al., 2020; R. C. Pianta, J. Belsky, et al., 2008). D'après Pianta et Hamre (2009) « la recherche a clairement démontré que l'enseignant et la classe comptent [...] ce qui se passe en classe est très souvent la plus grande source de variation pour expliquer les apprentissages des apprenants et leur évolution » (traduction libre, p.109).

Alors que ces recherches ont considérablement enrichi notre compréhension des pratiques enseignantes dans l'enseignement obligatoire, les travaux portant sur l'enseignement supérieur restent rares et fragmentaires. En effet, la littérature scientifique manque d'études récentes qui décrivent les pratiques enseignantes en vigueur dans l'enseignement supérieur. De nombreuses questions peuvent être soulevées : Quelles pratiques enseignantes sont réellement mises en œuvre aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ? Comment évoluent ces pratiques par rapport aux méthodes « traditionnelles » comme le cours magistral ? Les pratiques en classe sont-elles toujours dominées par des approches transmissives, ou existe-t-il une diversification des formes d'enseignement au sein de ces approches ? En quoi les pratiques actuelles diffèrent-elles des modèles classiques et en quoi reflètent-elles les évolutions pédagogiques récentes ? La méthode magistrale semble être, depuis de nombreuses années, la méthode d'enseignement prédominante dans l'enseignement supérieur (Romainville, 2024). Néanmoins, les travaux de Duguet (2014) montrent que les cours magistraux font l'objet d'une diversité de pratiques enseignantes en classe. De plus, les récents éléments de discussion apportés par Duguet (2024) nous amènent à considérer que le cours magistral se caractérise de moins en moins par des méthodes purement transmissives mais présente différentes formes de « magistralité ». Cependant, en raison du manque d'informations à ce sujet, une question centrale se pose ; Quelles pratiques pouvons-nous nous attendre à observer dans le contexte de l'enseignement supérieur ? Pour répondre à cette question, il est primordial de commencer par décrire objectivement les pratiques effectivement mises en œuvre dans les classes. Le second objectif de notre étude est donc d'apporter un éclairage sur ce qui se fait actuellement dans l'enseignement supérieur en décrivant précisément les pratiques actuelles et la fréquence des différentes dimensions observées.

2. Cadre théorique

2.1. Plus-value des observations systématiques des pratiques enseignantes

Bien que les observations systématiques des pratiques en situation de classe soient très rares dans l'enseignement supérieur, elles sont largement utilisées dans d'autres contextes tel

que l'enseignement obligatoire. Dans ces contextes, l'observateur analyse, au moyen d'une grille d'observation, les comportements en classe de l'enseignant de façon structurée (Albero et Thievenaz, 2022). Un apport important de cette méthode de recueil de données est d'éviter les biais de mesures relevant des pratiques déclarées. En effet, les recherches sur les pratiques autodéclarées présentent certaines limites, liées notamment à la difficulté à s'observer soi-même dans le « feu de l'action », et aux biais cognitifs (sélection et reconstruction de la réalité) et de désirabilité sociale (désir de se présenter sous un jour socialement favorable) inhérents à l'être humain (Bressoux et al., 1999; Galand et Devleeschouwer, 2024). Des travaux empiriques comparatifs montrent qu'il existe des décalages majeurs entre les pratiques déclarées et observées (Bressoux, 2001; Bru, 2002; Clanet et Talbot, 2012a).

L'observation en classe présente comme autre avantage d'étudier l'objet d'étude dans son environnement naturel (Hilberg et al., 2004), d'accéder aux situations réelles de classe et ainsi de garantir une validité écologique accrue. En cas d'enregistrement vidéo, un avantage supplémentaire spécifique est de pouvoir visionner plusieurs fois l'enregistrement afin d'assurer une meilleure fiabilité. Précisons également que, malgré certaines craintes initiales, il a été démontré que l'observation ne comporte pas d'effet d'intrusion majeur. Comme l'indique Theureau (2006), « la présence de caméras 'extérieures aux acteurs' ne semble pas transformer de façon significative l'activité » (p.209).

Notons que la méthode d'analyse par observation systématique est particulièrement chronophage et nécessite des ressources humaines importantes. Néanmoins, dans la mesure où ces ressources peuvent être mobilisées, plusieurs auteurs soutiennent son intérêt pour décrire les comportements effectifs en situation d'enseignement de façon précise et détaillée (Bocquillon et al., 2022).

2.2. Cadre de référence des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur

La littérature scientifique propose une diversité d'approches et de types de classification des pratiques enseignantes au sens large. Par exemple, les recherches sur les conceptions de l'enseignement des universitaires s'accordent pour classer les pratiques des enseignants selon deux orientations principales : centrée sur l'enseignant ou sur les étudiants (Kember, 1997; Trigwell et al., 1994). Néanmoins, cette catégorisation présente une structure dichotomique, ce qui ne permet pas de saisir la variabilité des approches de l'enseignement et constitue un inconvénient méthodologique.

Un autre exemple est le questionnaire sur l'expérience de cours (CEQ) de Wilson et al. (1997) qui recueille les rétroactions des étudiants sur l'enseignement supérieur. Les items sont répartis sous six aspects : des objectifs et des normes clairs, des compétences génériques, l'accent mis sur l'indépendance, un bon enseignement, une charge de travail appropriée et une évaluation appropriée. Le CEQ est l'un des instruments les plus utilisés dans le contexte de l'enseignement supérieur pour décrire les perceptions des pratiques par les étudiants, déterminer l'effet de la perception des étudiants de la qualité de l'enseignement sur l'apprentissage et proposer des implications pratiques. Cependant, il s'agit d'un outil de

mesure des pratiques perçues centré sur des effets perçus. Dans l'optique de développer un outil de mesure de pratiques observées, nous plébiscitons un autre ancrage théorique.

Dans le contexte francophone, Duguet (2014) et Katamba Muamba (2024) ont catégorisé les pratiques enseignantes selon un critère de forme. Les six dimensions de la grille de Duguet (2014) sont : les interactions de l'enseignant avec les étudiants, l'utilisation du matériel par l'enseignant, son organisation du cours, sa clarté, sa façon de transmettre le cours et son attitude. Les cinq dimensions de Katamba Muamba (2024) sont assez similaires : méthode d'enseignement, démarche pédagogique, gestion de la classe, interactions, engagement cognitif. Ces deux outils ont été respectivement validés en contexte français et congolais.

Récemment, Jacquemart et collègues (2023) ont proposé un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe en explorant la possibilité d'adapter deux modèles de l'enseignement obligatoire, le CLASS (Hamre et Pianta, 2007) et le TBD (Klieme et al., 2001), tous deux fondés sur un cadre théorique étoffé et de solides données empiriques, au contexte de l'enseignement supérieur (Jacquemart et al., 2023). Ce travail d'analyse mené sur les dimensions du CLASS et du TBD a permis de suggérer quatre catégories clés des pratiques pour l'enseignement supérieur (Jacquemart et al., 2023) :

- La gestion de la classe regroupe les pratiques enseignantes qui maximisent l'efficacité du temps d'apprentissage en classe, la motivation, l'implication et l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage (p. ex. : l'enseignant·e raconte des anecdotes pertinentes pour stimuler l'intérêt des étudiant·es.).
- Le soutien socio-affectif regroupe les pratiques enseignantes qui favorisent la qualité du climat de classe, du bien-être et des interactions entre l'enseignant et ses étudiants d'un point de vue émotionnel, affectif, social et relationnel (p. ex. : l'enseignant·e promeut une écoute mutuelle, la coopération entre étudiant·es et prend du temps pour exprimer de l'intérêt à l'interaction.).
- La structuration de l'apprentissage regroupe les pratiques enseignantes qui visent à ajuster la complexité des activités d'apprentissage pour faciliter et soutenir la compréhension des notions et concepts abordés (p. ex. : l'enseignant·e met l'accent sur les points centraux du cours ou souligne l'importance d'un exercice ou d'une partie de la matière).
- L'activation cognitive regroupe les pratiques enseignantes qui stimulent les étudiants à s'engager cognitivement, à renforcer la profondeur de leur réflexion, leur prise de recul et leur réflexion critique face à l'apprentissage (p. ex. : l'enseignant·e demande aux étudiant·es de justifier leurs réponses.).

Ce modèle n'a pas encore été validé sur le plan empirique mais les auteurs indiquent que la mesure de ces catégories pourrait se faire au moyen de sous-catégories plus détaillées pour permettre une opérationnalisation plus fine des pratiques (Jacquemart et al., 2023). Nous avons choisi d'utiliser ce modèle comme ancrage théorique pour concevoir un outil d'observation, car il propose une articulation cohérente des pratiques clés pour l'enseignement supérieur et permet une adaptation aux spécificités de ce contexte.

L'examen plus approfondi de la synthèse fournie par Jacquemart et ses collègues (2023) des pratiques définies par les modèles CLASS et TBD permet de subdiviser les quatre catégories présentées supra en neuf sous-catégories. L'analyse plus détaillée des recherches ayant été convoquées pour créer ce modèle théorique permet également de déterminer un ensemble plus précis d'indicateurs pour qualifier l'ensemble de ces catégories. Ces matériaux fournissent les éléments nécessaires pour proposer une structure théorique hypothétique et développer un outil d'observation systématique dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, leur pertinence nécessite d'être testée empiriquement.

Sur la base des éléments présentés ci-dessus, cette étude poursuit les deux objectifs de recherche suivants :

- (1) Développer un protocole d'observation valide et fiable des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur ;
- (2) Décrire la fréquence de différentes pratiques enseignantes observées dans un échantillon diversifié d'enseignants universitaires.

3. Méthode

3.1. Procédure et mesures

Pour atteindre ces objectifs, cette étude suit un processus de validation en huit étapes (Artino et al., 2014; Bostic et al., 2019; Smith et al., 2013). Ces étapes sont résumées dans le Tableau 3.

Tableau 3.
Description des étapes du processus de validation

Étape	Description
1. Analyse documentaire	Réaliser une analyse documentaire relative au concept étudié
2. Discussion avec les experts	Organiser des discussions avec des experts du contenu afin de compléter les idées
3. Synthèse des données	Synthétiser les données issues de l'analyse documentaire et des discussions avec les experts
4. Création des indicateurs	Créer et modifier les indicateurs liés au concept étudiés
5. Validation par des experts	Faire valider le contenu des indicateurs par un groupe d'experts
6. Entretiens avec des utilisateurs potentiels	Mener des entretiens avec des utilisateurs du potentiel protocole afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de l'outil et le réviser pour en faciliter l'utilisation
7. Test pilote de l'outil	Tester l'outil et mettre en évidence les conséquences de son utilisation
8. Analyses psychométriques	Effectuer des analyses psychométriques à partir des données issues du test pilote

Les six premières étapes nous ont permis de développer le protocole d'observation *Just Teach*. La version test du protocole *Just Teach* a ensuite été utilisée dans les deux dernières étapes de manière à obtenir les données pour vérifier les propriétés psychométriques de l'outil et établir la version finale.

3.1.1. Première étape – Analyse documentaire

Cette première étape est décrite dans le chapitre précédent (étude 1). Nous avons réalisé une analyse documentaire des protocoles d'observation dans le contexte de l'enseignement supérieur et obligatoire. Nous avons plus particulièrement mené une analyse approfondie des modèles Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Hamre et Pianta, 2007) et Three

Basic Dimensions (TBD, Klieme et al., 2001) afin de les transposer au contexte de l'enseignement supérieur. Nous avons mis en dialogue ces deux modèles afin d'en faire émerger les catégories clés des pratiques enseignantes en classe, adaptées au contexte de l'enseignement supérieur.

3.1.2. Deuxième étape – Discussion avec des experts

Nous avons ensuite présenté ces catégories émergentes à douze experts issus de différents pays francophones (Belgique, France, Québec et Suisse) lors des rencontres du Réseau international francophone de recherche en Éducation et Formation (REF). Les experts étaient tous des chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressant en partie à la question de la pédagogie universitaire. Nous avons principalement débattu de l'opérationnalisation de ces catégories selon les particularités de l'enseignement supérieur.

3.1.3. Troisième étape – Synthèse des données

Nous avons synthétisé l'ensemble des données issues de l'analyse documentaire et des discussions avec le groupe d'experts en élaborant un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe adapté à l'enseignement supérieur (voir ci-dessus ; Jacquemart et al., 2023).

3.1.4. Quatrième étape – Création des indicateurs

Pour la création de nos indicateurs, nous avons suivi une démarche déductive. À partir du cadre des modèles CLASS et TBD et de leur comparaison, nous avons conçu un modèle théorique des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur. Ce modèle propose une structure plus détaillée, composée de quatre catégories et neuf sous-catégories. Nous avons ensuite construit une grille d'observation détaillée présentant un ensemble d'indicateurs qui permettraient une observation fine des pratiques et une analyse de leur rôle dans le processus de réussite des étudiants. Nous avons enfin confronté cette grille aux rares mesures et outils utilisés dans les recherches empiriques sur les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur afin de s'interroger sur la façon dont les neuf sous-catégories pouvaient s'opérationnaliser dans le contexte universitaire.

3.1.5. Cinquième étape – Validation par des experts

Nous avons proposé cette première version de la grille à un nouveau groupe de cinq experts. Les experts étaient des doctorants et des étudiants de deuxième cycle en faculté de sciences de l'éducation. Ils avaient tous une formation pédagogique et donc une connaissance suffisante de l'enseignement. Nous leur avons demandé de se prononcer sur la clarté et la représentativité des indicateurs et des sous-catégories composant la grille d'observation. Cette étape ainsi que les précédentes nous ont permis d'assurer la validité de contenu et d'affiner notre protocole d'observation.

3.1.6. Sixième étape – Entretiens avec des utilisateurs potentiels

Nous avons ensuite mené des entretiens avec cinq utilisateurs potentiels de l'outil. Ces utilisateurs étaient des doctorants et des étudiants de deuxième cycle en sciences de l'éducation. Le critère de sélection principal était une connaissance suffisante de l'enseignement. En outre, les étudiants avaient exprimé leur intérêt pour un mémoire sur l'observation des pratiques, et l'une des doctorantes avait de l'expérience en validation de grilles critériées. Le recrutement pour les entretiens s'est fait sur base du volontariat. Avant ces entretiens, nous leur avons présenté le cadre de référence, l'outil d'observation ainsi que le processus de codage. Nous leur avons ensuite demandé de coder individuellement un enregistrement vidéo afin de tester un premier prototype et relever les difficultés émergeant de l'utilisation de la grille. À la suite des retours des utilisateurs, nous avons modifié quelques indicateurs et adapté le processus de codage. Nous avons ensuite réitéré cette démarche une deuxième fois.

Ces six premières étapes ont conduit à l'élaboration de la version test de la grille et du protocole d'observation *Just Teach* qui ont été utilisés pour les deux dernières étapes. La grille d'observation se compose de 4 catégories, 9 sous-catégories et 36 indicateurs.

3.1.7. Septième étape – Test pilote de l'outil

Nous avons testé la version test de notre protocole d'observation lors de cette septième étape. L'échantillon comprenait 288 observations de l'enseignement dispensé par 96 enseignants. Ces 288 observations (3 séquences de 20 minutes par enseignant) ont été codées (par quatre codeurs formés à l'utilisation du protocole) par tranche de 5 minutes à l'aide de notre grille d'observation, à partir d'enregistrements vidéo en suivant le protocole *Just Teach*. Chaque indicateur est codé sur une échelle de type Likert à 3 points (0 = pas observé ; 1 = observé ponctuellement ; 2 = observé fréquemment). L'échelle de Likert permet d'identifier des opinions plus nuancées qu'un simple codage binaire oui/non. Dans la littérature, un intervalle de 2 minutes est principalement utilisé pour un codage oui/non (Hora, 2015; Weston et al., 2021). Nous avons donc fait le choix d'un intervalle un peu plus long étant donné l'échelle utilisée. De façon à standardiser autant que possible la collecte des données et à garantir la répliquabilité de notre initiative, nous décrivons en Annexe A1 le protocole d'observation *Just Teach* de manière précise.

3.1.8. Huitième étape – Analyse psychométrique

Nous avons effectué une analyse des propriétés psychométriques de l'outil dans le but de répondre à nos deux objectifs de recherche. Pour ce faire, en suivant les consignes de Laveault et Grégoire (2023), nous avons éprouvé la validité de construit et la fiabilité du protocole d'observation. Notons que la validité de contenu a déjà été éprouvée dans les étapes 2 et 5 de validation susmentionnée. La suite du chapitre présente en détail les résultats des étapes 5, 6 et 7.

3.2. Participants

Dans le cadre de cette étude, 187 enseignants ont été contactés avec un taux de réponses positives de 51%. Parmi les 49 autres pourcents, 22% n'ont pas répondu à nos sollicitations, 11% ont refusé pour raisons personnelles et 16% étaient en impossibilité de nous accueillir en classe (congé sabbatique, émérite,...).

Au final, les cours de 96 enseignants (71% d'hommes³) ont été filmés au cours du premier semestre de l'année académique 2022-2023. Ces enseignants sont issus de 27 facultés différentes (philosophie, arts et lettres, sciences de la motricité, médecine, sciences, etc.) des six universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. Les enseignants de l'échantillon sont répartis de la manière suivante dans les universités : 55 enseignants à l'UCLouvain, 5 à l'ULiège, 10 à l'ULB, 2 à l'UMons et 24 à l'UNamur.

Nous avons retenu les séances désignées comme cours dans les horaires et attribuées aux enseignants, en excluant les travaux pratiques ou dirigés, les séminaires et les autres activités encadrées par des assistants d'enseignement. Une séance de deux heures de cours a été filmée pour chaque enseignant et trois séquences de 20 minutes de cours ont été extraites par enseignant. La première séquence correspond aux vingt premières minutes de cours, la deuxième séquence au milieu du cours (avant ou après l'intercours) et la dernière séance aux vingt dernières minutes de cours. Au sein de chaque séquence de 20 minutes, un codage répété pour chaque tranche de 5 minutes a été réalisé.

Aucune donnée individuelle n'a été collectée auprès des étudiants, et aucune information sur les enregistrements ne permettait de les identifier. Les étudiants ont été informés, en début de séance, du déroulement de la recherche et de la présence de la caméra. Il a été précisé aux étudiants qu'ils apparaîtraient uniquement de dos et que l'attention de la caméra était principalement dirigée vers l'enseignant. Par ailleurs, ceux qui ne souhaitent pas apparaître sur l'enregistrement avaient la possibilité de se placer dans les rangées situées hors du champ de la caméra (placée à l'avant de la salle).

Les cours observés sont des cours de premier cycle qui mènent au grade de bachelier (N=86) et des cours de deuxième cycle qui mènent au grade de master (N=10). L'échantillon a été établi de manière à garantir une diversité d'universités, de programmes de cours et d'années d'études. L'hétérogénéité de l'échantillon augmente la validité écologique de notre étude et permet de tendre vers une meilleure représentativité des pratiques enseignantes à l'université. Le nombre d'étudiants présents n'a pas été un critère de sélection et fluctuent donc d'un cours à l'autre.

Cette recherche a reçu un avis favorable du comité d'éthique de l'Institut de Recherche en Sciences Psychologiques (IPSY) de l'UCLouvain. Le formulaire soumis au comité d'éthique détaillait les différents aspects du projet : les objectifs de la recherche et son cadre

³ Ce pourcentage concorde avec les résultats du rapport sur l'état de l'égalité de genre de l'UCLouvain et de l'ULB de 2019-2021 : au 1er février 2021, le personnel académique et les permanents du F.R.S. - FNRS représentent au total 714 personnes physiques, dont 212 femmes (30%) et 502 hommes (70%) à l'UCLouvain et à la date du 1er juin 2021, le corps académique de l'ULB est composé de 1.114 membres, dont 384 femmes (soit 34 %) et 730 hommes (soit 66 %).

théorique, le dispositif de collecte de données, le statut et les relations entre les personnes impliquées, ainsi que les précautions prises en matière de consentement, de confidentialité, de protection des données, et d'éventuels risques ou bénéfices pour les participants. Les enseignants ont collaboré à la recherche volontairement. Ils ont été informés des conditions de leur participation à la recherche par écrit, à la suite de quoi ils ont donné leur consentement libre et éclairé, tant pour leur participation que pour l'utilisation de leurs données personnelles. Toutes les données recueillies ont été pseudonymisées afin de garantir la confidentialité de résultats.

4. Résultats

4.1. Quelles sont les qualités psychométriques du protocole Just Teach ?

4.1.1. Analyses en composantes principales

Cette étape de l'analyse des qualités psychométriques de l'outil nous permet d'éprouver la validité de construit de la grille *Just Teach*.

Le nombre d'enseignants dans notre échantillon (N=96) ne nous permettant pas de disposer de la puissance statistique suffisante pour effectuer une analyse factorielle sur l'ensemble des 36 indicateurs du modèle (Tabachnick et Fidell, 2007), nous avons donc suivi une démarche itérative en testant une à une les sous-catégories théoriques et en ajustant petit à petit la structure. Au cours du processus, 6 indicateurs (explorer le processus de pensée, rendre le cours accessible et compréhensible, réaliser des tâches annexes, réorienter les comportements inadéquats, ne pas réagir au bruit et aux perturbations, susciter et maintenir l'attention des étudiants) ont dû être supprimés de l'analyse car ils ne saturaient pas adéquatement avec les autres indicateurs. Relativement à la distribution des données, trois de ces indicateurs présentent un effet plancher (explorer le processus de pensée, réorienter les comportements inadéquats, réaliser des tâches annexes).

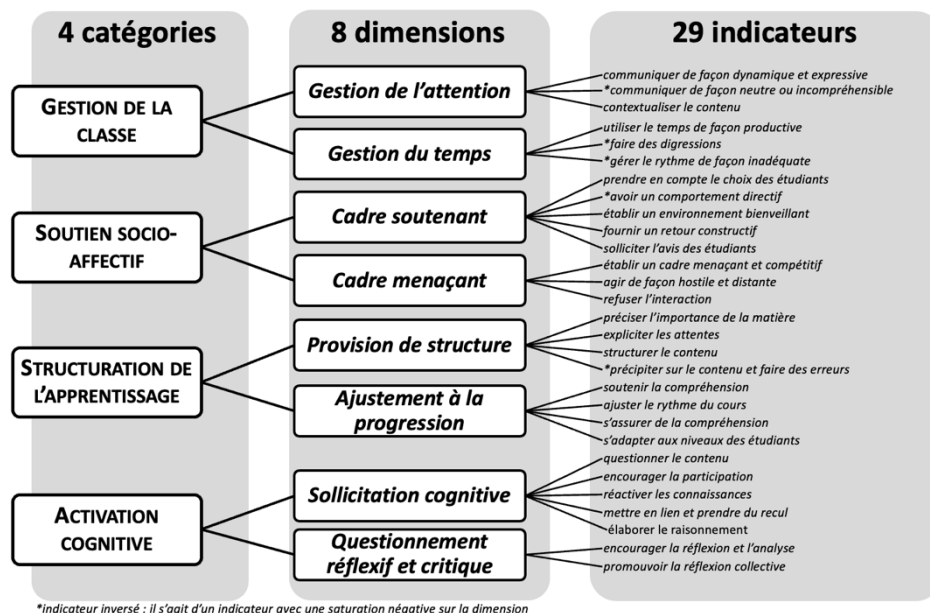


Figure 5.
Grille d'observation finale Just Teach

Au final, 29 indicateurs ont été conservés et huit dimensions ont émergé de l'analyse, équitablement réparties entre les quatre catégories initiales représentées dans la Figure 5. Une sous-catégorie n'a donc pas pu émerger (théoriquement, il s'agissait de la gestion des comportements) et la structure des huit dimensions émergentes a également légèrement évolué par rapport aux neuf sous-catégories théoriques initiales. Les indicateurs inversés sont des indicateurs qui saturent négativement sur la dimension.

La gestion de l'attention regroupe trois indicateurs: communiquer de façon dynamique et expressive, communiquer de façon neutre ou incompréhensible (indicateur inversé) et contextualiser le contenu. Ensemble, ils montrent des saturations comprises entre .803 et .634 sur un facteur couvrant 48,9% de la variance.

La gestion du temps regroupe trois indicateurs : utiliser le temps de façon productive, faire des digressions (indicateur inversé) et gérer le rythme de façon inadéquate (indicateur inversé). Ils présentent des saturations comprises entre .869 et .794 sur un facteur couvrant 71,1% de la variance.

L'instauration d'un cadre soutenant en classe regroupe les indicateurs suivants : prendre en compte le choix des étudiants, avoir un comportement directif (indicateur inversé), établir un environnement bienveillant, fournir un retour constructif et solliciter l'avis des étudiants. Ces cinq indicateurs présentent des saturations comprises entre .843 et .527 sur un facteur couvrant 47,9 % de la variance.

L'instauration d'un cadre menaçant en classe regroupe les indicateurs suivants : établir un cadre menaçant et compétitif, agir de façon hostile et distante et refuser l'interaction. Ces trois indicateurs présentent des saturations comprises entre .858 et .645 sur un facteur couvrant 62,1% de la variance.

La provision de structure regroupe les indicateurs suivants : préciser l'importance de la matière, expliciter les attentes, structurer le contenu, et se précipiter sur le contenu et faire des erreurs (indicateur inversé). Ces indicateurs présentent des saturations comprises entre .708 et .381 sur un facteur couvrant 35,9 % de la variance.

L'ajustement à la progression regroupe les indicateurs suivants : soutenir la compréhension, ajuster le rythme du cours, s'assurer de la compréhension et s'adapter au niveau des étudiants. Ces indicateurs présentent des saturations comprises entre .854 et .621 sur un facteur couvrant 54,6 % de la variance.

La sollicitation cognitive regroupe les cinq indicateurs suivants : questionner le contenu, encourager la participation, réactiver les connaissances, mettre en lien et prendre du recul, et élaborer le raisonnement. Ces indicateurs présentent des saturations comprises entre .883 et .376 sur un facteur couvrant 44,5 % de la variance.

Le questionnement réflexif et critique regroupe deux indicateurs : encourager la réflexion et l'analyse, et promouvoir la réflexion collective. Ces indicateurs sont saturés par un facteur couvrant 89,9 % de la variance.

4.1.2. *Concordance avec les neuf catégories initiales*

L'analyse de contenu des indicateurs démontrent que la majorité des nouvelles dimensions sont restées très proches de la structure initiale. Seulement trois dimensions présentent des différences notables avec les sous-catégories théoriques. Premièrement, la gestion de l'implication et de la participation a été rassemblée avec la dimension sollicitation cognitive. Deuxièmement, les indicateurs de la considération du point de vue de l'étudiant et de la proximité de l'enseignant ont été majoritairement rassemblés dans le cadre soutenant. Finalement, la valence négative du climat a émergé pour former une nouvelle dimension distincte de l'absence de cadre soutenant.

4.1.3. *Analyse de fidélité des huit sous-catégories*

La cohérence interne des dimensions du modèle a été évaluée au moyen des coefficients Oméga de Mc Donald (ω). Cet indice a été privilégié au coefficient Alpha de Cronbach car il permet d'évaluer si les indicateurs forment bien une mesure homogène en cas d'indicateurs congénériques (Dunn et al., 2014) et n'est pas influencé par le nombre d'indicateurs composant chaque catégorie. Pour la dimension ne regroupant que deux indicateurs, nous avons opté pour un coefficient de corrélation car le coefficient ω ne peut pas être calculé pour moins de trois indicateurs.

Au final, l'ensemble des dimensions témoignent de coefficients acceptables à très bons ($\omega=[0.61 ; 0.86]$) à l'exception de la gestion de l'attention qui présente une fidélité se

rapprochant du seuil acceptable ($\omega = 0.57$). L'ensemble des résultats est présenté en Tableau 4. La version validée de la grille et un exemple de grille de codage complétée se trouvent en Annexes A2 et A3.

Tableau 4.
Résultats des analyses de fidélité

Dimensions	Description	Nombre d'indicateurs	Coefficient de fidélité
Gestion de l'attention	Stimuler l'intérêt et la motivation des étudiant·es en utilisant un discours expressif. Donner cours de façon à ce que les étudiant·es ne peuvent pas s'empêcher d'écouter, ne perdent pas le fil, etc.	3	$\omega = .570$
Gestion du temps	Utiliser le temps de façon productive et maximale. Ne pas perdre de temps sans pour autant avoir un rythme inadéquat.	3	$\omega = .786$
Cadre soutenant	Promouvoir la qualité des relations interpersonnelles en adoptant un style d'enseignement tourné vers l'investissement interpersonnel et la promotion du sentiment d'appartenance.	5	$\omega = .665$
Cadre menaçant	Être plutôt froid·e et distant·e ou adopter un style d'enseignement hostile caractérisé par le rejet ou la négligence. Établir un climat négatif, compétitif et/ou stressant.	3	$\omega = .728$
Provision de structure	Indiquer clairement ce qu'il est attendu des étudiant·es et souligner l'importance de la matière.	4	$\omega = .614$
Ajustement à la progression	Faire un réel effort pour comprendre les difficultés que les étudiant·es peuvent avoir et soutenir efficacement la compréhension de tous les étudiant·es en tenant compte de leurs différences.	4	$\omega = .735$
Sollicitation cognitive	Développer tout au long de la séquence des moyens pour engager cognitivement l'ensemble des étudiant·es dans l'apprentissage.	5	$\omega = .863$
Questionnement réflexif et critique	Impliquer les étudiant·es dans des processus de réflexion tout au long de la séquence.	2	$r = .798$

4.1.4. Analyse de fiabilité inter-juges de l'outil

Premièrement, afin de démontrer la cohérence entre les codages fournis par plusieurs observateurs formés⁴ sur les indicateurs (pour le codage répété par tranches de 5 minutes), nous avons évalué le degré de fiabilité inter-juges. L'examen statistique du degré de fiabilité inter-juges reflète la variation entre deux ou plusieurs observateurs qui mesurent le même groupe de sujets.

Treize pourcents de l'ensemble des données ont été évalués de manière indépendante par deux observateurs. Nos résultats démontrent que 83% des réponses des observateurs étaient exactement les mêmes que les réponses de l'expert pour le codage des indicateurs. En moyenne, 96% des réponses étaient exactement les mêmes ou correspondaient à un point d'échelle près aux réponses de l'expert pour le codage des dimensions. Ce niveau de concordance était égal ou supérieur à celui obtenu dans des études utilisant des échelles similaires dans le contexte de l'enseignement obligatoire, que ce soit en préscolaire (Downer et al., 2012), en primaire (Hamre et Pianta, 2007), ou en secondaire (Hafen et al., 2015). Notons cependant que l'utilisation unique de cet indicateur comme mesure d'accord est critiquée (Cohen, 1960), bien que couramment utilisée. Nous l'avons donc complétée par une mesure supplémentaire.

Nous avons utilisé la variante du kappa pondéré alternatif de Cohen (1968) dans l'analyse de la fiabilité, car il permet de pénaliser différemment les désaccords en fonction de leur ampleur et est utilisé pour des données catégorielles avec une structure ordinale (Hallgren, 2012), ce qui en fait un indice approprié de fiabilité pour notre étude. Le principe est de ne plus calculer la concordance observée comme la simple somme des effectifs mais d'attribuer des poids différents en fonction de l'importance des désaccords (Elie et Colombet, 2020). Nous avons choisi les poids les plus souvent utilisés : 1 ; 0,75 et 0. Le kappa obtenu indique un accord substantiel, $\kappa = 0,77$ (Landis & Koch, 1977). L'analyse de la fiabilité suggère que les codeurs s'accordent largement sur le codage des indicateurs. Suite à la formation au codage, un accord inter-juges sur les indicateurs codés pour chaque tranche de 5 minutes peut être obtenu dans des situations réelles d'observations.

Deuxièmement, pour estimer la fiabilité des codages effectués sur les dimensions, nous avons employé le coefficient de corrélation intra-classe (ICC). C'est un indice couramment utilisé pour évaluer la fiabilité inter-juges pour des variables ordinales (Hallgren, 2012) qui reflète à la fois le degré de corrélation et la concordance entre des mesures (Koo et Li, 2016).

La fiabilité inter-juges a donc été évaluée à l'aide d'un ICC sur la base d'un modèle à effets aléatoires à deux facteurs, à accord absolu et à mesure unique (two-way random effects,

⁴ Tous les observateurs ont suivi une formation de trois heures afin de vérifier leur compréhension du manuel de codage et d'apprendre à se servir de l'outil d'observation. Lorsqu'une étude fait appel à des observateurs formés, il peut souvent être nécessaire de procéder à une formation avec des sujets d'entraînement avant que les sujets de l'étude réelle ne soient codés. Les observateurs doivent alors atteindre un niveau a priori de fiabilité avant d'évaluer les sujets de l'étude réelle (Hallgren, 2012). À la fin de notre formation et avant la collecte des données, chaque observateur a donc passé un test de fiabilité jusqu'à l'obtention de valeurs adéquates. Les vidéos utilisées pour ce test étaient des vidéos pré-codées provenant d'une précédente étude et considérées comme la norme, représentant une application parfaite de l'outil selon un groupe d'experts.

absolute agreement, single measure) (McGraw et Wong, 1996). Un score agrégé unique par enseignant pour chaque dimension a été utilisé dans les analyses afin d'éviter les problèmes liés à l'indépendance des observations.

L'ICC obtenu sur les scores agrégés pour les dimensions était excellent : $ICC = .904$, $p < .001$ (ICC à 95% : .891 à .915) (Cicchetti, 1994), ce qui indique qu'une quantité minimale d'erreurs de mesure a été introduite par les observateurs indépendants et que les pratiques enseignantes étaient évaluées de la même manière par tous les observateurs. Nous avons donc une bonne fidélité pour les scores agrégés des dimensions.

4.1.5. Fidélité test-retest

Une analyse relative à la stabilité des pratiques observées a également été réalisée pour évaluer la constance dans le temps de la mesure des pratiques enseignantes chez un même enseignant à deux moments différents. Nous avons utilisé la méthode du test-retest en observant 10% des enseignants lors de deux séances de cours non consécutives. Les résultats des analyses de corrélations test-retest varient entre .476 et .948 selon l'enseignant. La corrélation sur l'ensemble des données était de .800 ce qui correspond à une relation forte. L'outil présente par conséquent une très bonne fidélité test-retest.

4.2. Description de la fréquence des différentes pratiques enseignantes

4.2.1. Analyses descriptives des scores par indicateurs

L'échantillonnage temporel avec un codage répété toutes les 5 minutes permet d'identifier les comportements et leurs fréquences. Les résultats de la fréquence de codage sont présentés dans la Figure 6. Les astérisques (*) caractérisent les indicateurs inversés. Il s'agit des indicateurs avec des saturations négatives. Le lecteur peut consulter la version validée de la grille (Annexe A2) pour y lire une liste non exhaustive de comportements observables se rapportant à chaque indicateur.

En général, les enseignants de l'échantillon ont plus fréquemment recours aux pratiques des dimensions cadre soutenant (1358 intervalles de temps codés sur un total de 5774) et gestion de l'attention (1242 intervalles de temps codés sur un total de 5774), et rarement recours à celles des dimensions questionnement réflexif et critique (77 intervalles de temps codés sur un total de 5774) et cadre menaçant (18 intervalles de temps codés sur un total de 5774).

Pour ce qui est de la gestion de l'attention et de la gestion du temps, les enseignants privilégient surtout d'utiliser le temps de façon productive (96,6%) et de communiquer de façon dynamique et expressive (86,4%), tandis qu'ils recourent beaucoup moins aux digressions (14,6%) et n'ont que très rarement une gestion du rythme inadéquate (4,1%). Concernant la provision de structure et l'ajustement à la progression, les enseignants favorisent majoritairement la structuration du cours (56%). En revanche, ils utilisent rarement des pratiques visant à s'adapter au niveau des étudiants (4,9%) et se précipitent peu sur le

contenu (5,7%). En ce qui concerne la sollicitation cognitive et le questionnement réflexif et critique, les enseignants ont plutôt tendance à encourager la participation (43,3%) et à questionner le contenu (27,5%) alors qu'ils ont moins recours à des pratiques qui encouragent la réflexion et l'analyse (5,1%) et de promotion de la réflexion collective (4,5%). En matière de cadre soutenant et menaçant, les enseignants ont tendance à avoir un comportement directif (94,9%) et à établir un environnement bienveillant (52,6%). De plus, ils refusent rarement l'interaction (0,2%) et n'ont pas tendance à établir un cadre menaçant et compétitif (0,5%).

Étude 2. Développement et validation d'un protocole d'observation

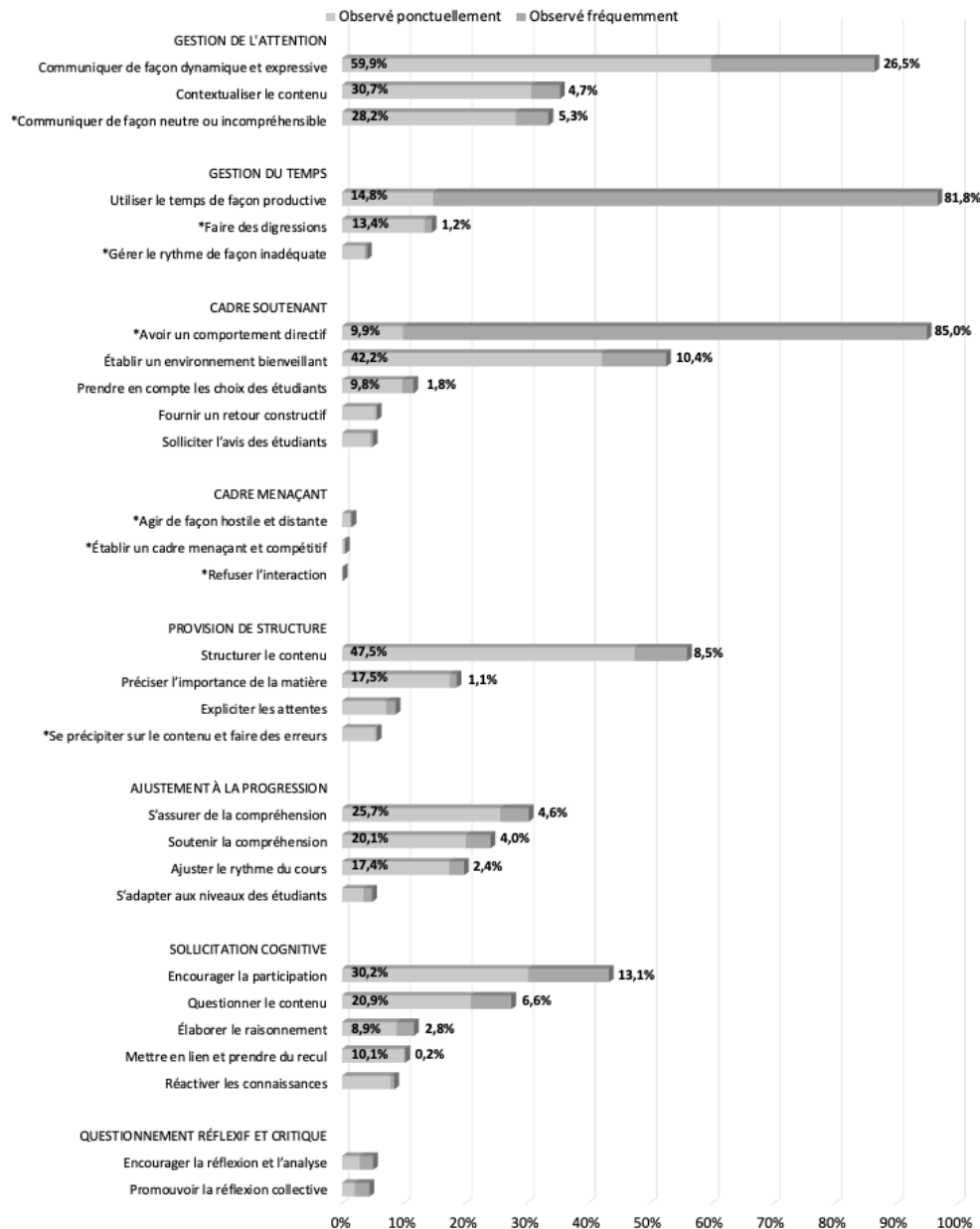


Figure 6.

Graphiques des fréquences des comportements observés ponctuellement et fréquemment

L'analyse des scores moyens obtenus (Figure 7) montre des résultats similaires. Les comportements les plus fréquemment observés sont utiliser le temps de façon productive et avoir un comportement directif. D'autres comportements sont présents, mais moins souvent, comme communiquer de façon dynamique et expressive, structurer le contenu, établir un

environnement bienveillant et encourager la participation. Enfin, certains comportements n'ont quasi pas été observés, comme établir un cadre menaçant ou compétitif, gérer le rythme de façon inadéquate ou solliciter l'avis des étudiants.

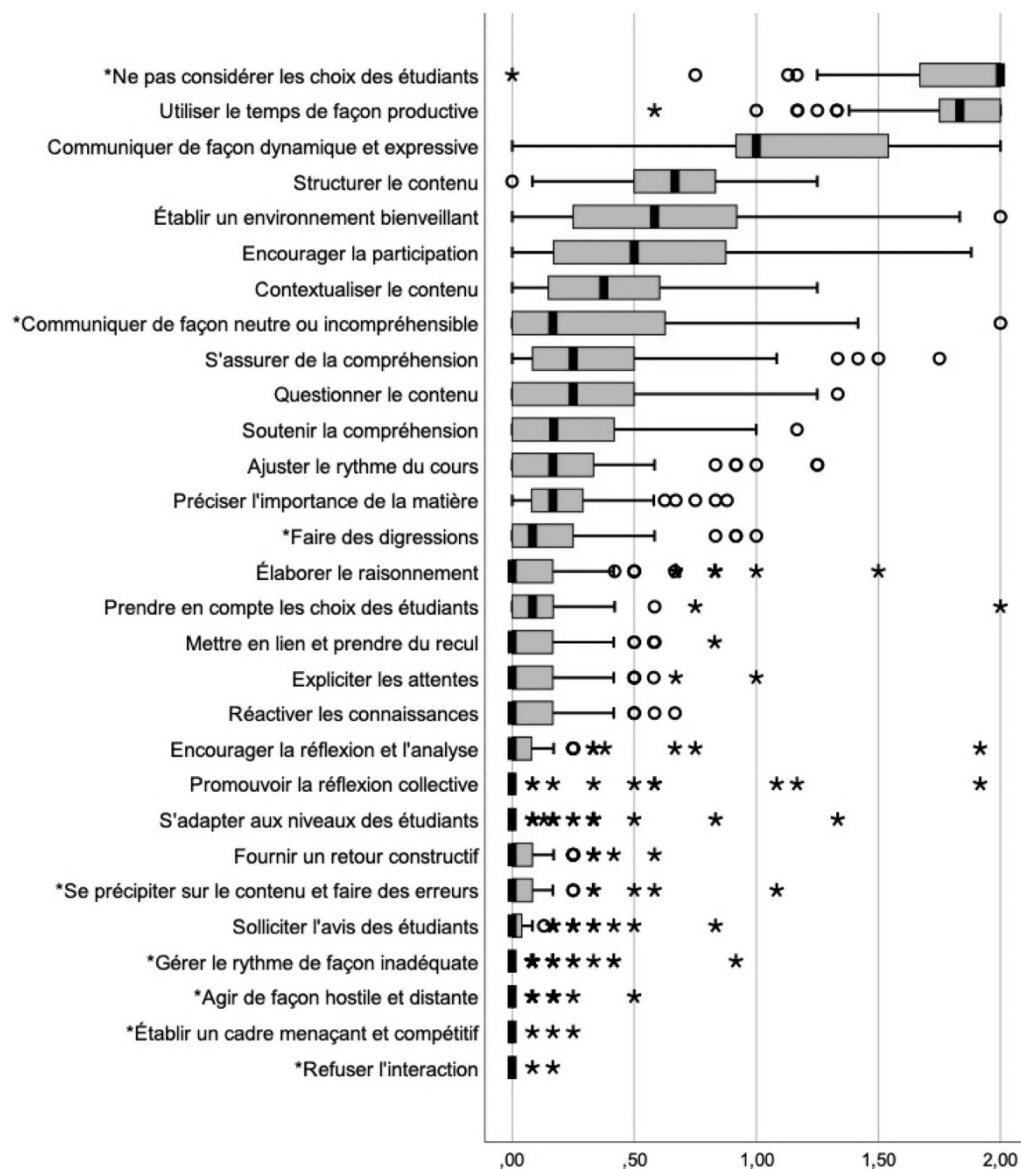


Figure 7.
Boîtes à moustaches des scores moyens par indicateurs

4.2.2. Analyses descriptives des scores agrégés par sous-catégorie

Les scores moyens des scores agrégés des dimensions, ainsi que les écarts-types, sont présentés dans le Tableau 5. Les diagrammes en boîtes à moustaches (Figure 8) montrent la distribution des scores agrégés pour chaque dimension.

Les scores des deux dimensions se rapportant à la gestion de la classe se situent dans la fourchette haute, et les scores les plus bas sont ceux du soutien socio-affectif et de l'activation cognitive. Les scores pour le cadre menaçant et le questionnement réflexif et critique sont regroupés dans une fourchette très étroite tandis que les scores de la gestion de l'attention sont les plus dispersés. Cela signifie que nous observons beaucoup de variations entre les enseignants en ce qui concerne la façon dont ils communiquent avec les étudiants. Enfin, bien que les scores dans la dimension cadre soutenant soient modérés, ils sont significativement plus élevés que les scores dans la dimension cadre menaçant ($t(95) = 10,522$, $p < 0,001$). Nous avons donc observé en moyenne plus de comportements favorisant un cadre soutenant que menaçant. Pour des exemples de comportements se rapportant à ces dimensions, le lecteur peut consulter la version validée de la grille (Annexe A2).

Conformément aux analyses par indicateurs, les scores moyens sont très faibles pour les dimensions cadre menaçant et questionnement réflexif et critique, ce qui suggère que les codeurs n'ont quasi pas observé de comportements hostiles vis-à-vis des étudiants ou nécessitant des processus de réflexivité de la part des étudiants.

Tableau 5.

Statistique descriptive des scores agrégés par dimensions des pratiques

	Moyenne	Écart-type
Gestion de l'attention	1,05	0,31
Gestion du temps	1,86	0,17
Cadre soutenant	0,22	0,18
Cadre menaçant	0,01	0,03
Provision de structure	0,72	0,12
Ajustement à la progression	0,23	0,20
Sollicitation cognitive	0,25	0,18
Questionnement réflexif et critique	0,07	0,24
<i>L'étendue de la mesure va de 0 à 2.</i>		

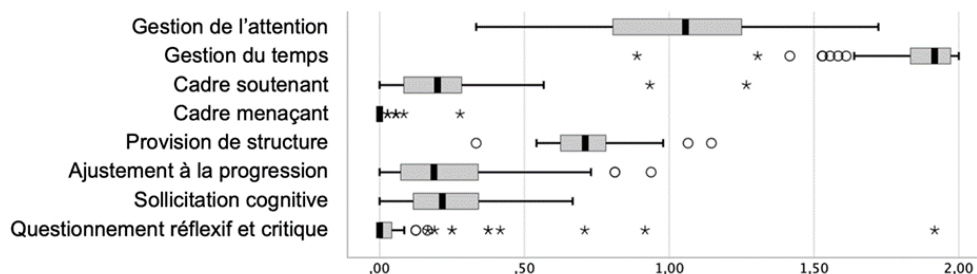


Figure 8.

Boîtes à moustaches des scores agrégés par dimensions des pratiques

5. Discussion

L'objectif principal de cette étude était de développer et valider un protocole d'observation systématique et un instrument de mesure valide et fiable permettant de décrire les pratiques enseignantes observées à partir de ce protocole. Ce travail nous a amenés à valider le protocole d'observation *Just Teach* et à identifier huit composantes des pratiques enseignantes. Cette étude apporte un début de réponse au manque d'outils d'observation francophone des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur.

5.1. Validité et fidélité du protocole d'observation *Just Teach*

Le processus de validation en huit étapes (Artino et al., 2014; Bostic et al., 2019; Smith et al., 2013) a permis de (1) vérifier que la mesure d'observation est effectivement représentative des pratiques enseignantes (validité de contenu) et de (2) démontrer une structure en huit dimensions proche de la structure théorique initiale (validité de construit).

Concernant la fiabilité de l'outil, nous obtenons un bon accord inter-juges (après formation et pré-test), supérieur au taux recommandé par les études utilisant des échelles similaires dans le contexte de l'enseignement obligatoire (Downer et al., 2012; Hafen et al., 2015; Hamre et Pianta, 2007). Ce résultat indique qu'il est envisageable d'obtenir un outil d'observation aux mesures précises à la suite d'une formation de trois heures, ce qui est bien inférieur à d'autres outils internationaux. Par exemple, le TDOP (Hora, 2015) nécessite un programme de formation rigoureux d'environ 28h pour atteindre un accord acceptable. Au-delà d'augmenter les qualités psychométriques de l'outil, la fiabilité des scores démontre une compréhension commune des concepts mobilisés (Gitomer et al., 2014). Ainsi, le protocole d'observation *Just Teach* fournirait à ses utilisateurs formés un langage commun pour renseigner les pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur.

Les résultats concernant la fidélité test-retest suggèrent également que l'observation d'une seule séance de cours suffirait à fournir des mesures fiables. Cela rejoint les résultats de Praetorius et al. (2014) qui démontre que les pratiques transversales des enseignants dans

des classes de secondaire sont assez stables et que l'observation d'une séance suffirait déjà à obtenir une mesure solide de ces dernières.

Ces bons indices de validité et de fidélité corroborent la plus-value de conjuguer approche méthodologique empirique (étape 7) et théorique (étape 1), ainsi que de consulter des experts du sujet d'étude (étape 2 et 5) pour élaborer un outil précis, valide et fiable (Guikas et al., 2016).

5.2. Huit composantes des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur

Les huit composantes identifiées sont proches de la structure théorique défendue initialement et sont très cohérentes avec la littérature internationale sur l'enseignement supérieur.

Le cadre soutenant possède beaucoup de similitudes avec l'échelle de 'rapports avec les professeurs' mise en évidence par Schaeper et Weiß (2016) ou de la dimension de bienveillance et la proximité de l'enseignant identifiée par Duguet et De Clercq (sous presse). Reymond et al. (2022) présentent également la dimension du soutien à l'autonomie qui inclut plusieurs caractéristiques qui rejoignent notre conceptualisation du cadre soutenant à savoir : des interactions respectueuses entre l'enseignant et les étudiants, la sensibilité de l'enseignant aux points de vue, aux besoins et aux intérêts des étudiants ou encore les possibilités de participation et interaction favorisant l'autonomie. Au contraire, le cadre menaçant se rapporte à un style d'enseignement distant, où l'enseignant est plutôt froid et où un climat compétitif est instauré. L'émergence de cette composante représente une différence majeure avec notre structure théorique. Cependant, cela rejoint Cosnefroy et al. (2016) qui montrent, dans le contexte de l'enseignement primaire, que ces deux dimensions auraient une part d'indépendance et que l'absence de cadre soutenant n'implique pas nécessairement la présence d'un cadre menaçant. Cette distinction est d'ailleurs en concordance avec le modèle CLASS, développé dans le contexte de l'enseignement obligatoire, qui distingue qualitativement ces deux dimensions (Pianta et Hamre, 2007).

L'identification des dimensions de sollicitation cognitive et questionnement réflexif et critique confirme notre structure théorique initiale. Nous avons formulé l'hypothèse que l'enseignement supérieur se distingue par deux dimensions spécifiques de pratiques d'activation cognitive. Contrairement aux modèles développés pour l'enseignement obligatoire, où cette distinction apparaît moins clairement, ces pratiques émergent de manière nette dans notre structure. Bien qu'elles soient peu présentes dans nos observations, cela suggère qu'elles représentent des dimensions particulières des pratiques enseignantes propres à ce contexte. Ces résultats s'inscrivent dans les travaux de Kunter et Voss (2013), qui soulignent l'importance des pratiques favorisant l'activation cognitive en tant que levier essentiel pour soutenir leur apprentissage et leur engagement.

Nous pouvons interpréter la faible occurrence de ces pratiques dans nos observations en regard du contexte. En effet, les espaces d'apprentissage dans l'enseignement supérieur sont souvent caractérisés par un travail en grands groupes dans un amphithéâtre de plus de 100

places permettant peu de circulations et d'interactions. Les conditions de travail et les contraintes des enseignants pourraient expliquer la mise en place de configurations pédagogiques spécifiques recourant très peu à l'activation cognitive (French et Kennedy, 2017). Nous pouvons supposer qu'une partie importante de l'activation cognitive d'un cours se ferait en dehors de l'interaction avec l'enseignant : dans les travaux pratiques ou les exercices gérés essentiellement par les assistants d'enseignement. Bien que leur étude porte sur l'enseignement secondaire, Bell et al. (2012) avancent également que le soutien à la compréhension ou au développement de la pensée des étudiants impliquerait des interactions plus complexes entre l'enseignant et les étudiants qui sont en dissonance avec le caractère ex cathedra de la majorité des contextes de cours à l'université. Il se pourrait aussi que certaines pratiques mêmes rares fassent une différence pour les apprentissages des étudiants présents.

Les dimensions d'ajustement à la progression et de provision de structure sont également conformes à notre modèle théorique initial. Elles font écho à la littérature mettant en avant l'importance des pratiques de structuration des apprentissages, tant dans l'enseignement supérieur que secondaire, incluant les travaux montrant l'importance d'un enseignement structuré et explicite, notamment concernant les attentes et le niveau de travail attendu (Cano et al., 2021; Haerens et al., 2013).

Un autre changement majeur dans la structure théorique est la disparition de la sous-catégorie de gestion de la participation de l'étudiant qui concernait la gestion de son attention et de son implication active dans le cours. Les indicateurs de l'aspect attention ont été supprimés et les indicateurs de l'aspect implication se sont rassemblés sur la dimension sollicitation cognitive ; ce qui fait sens au vu des objectifs pédagogiques de cette dimension. Les deux dimensions restantes : gestion du temps et gestion de l'attention restent très proches de la structure théorique initiale relative à la gestion de classe.

La gestion de l'attention trouve des similitudes avec plusieurs travaux sur la gestion de l'aspect motivationnel de l'apprentissage tels que la dimension de dynamisme et d'expressivité de l'enseignant relevé dans de récents travaux dans l'enseignement supérieur (Duguet et De Clercq, sous presse).

Au final, les huit dimensions identifiées pourraient fournir un niveau satisfaisant de granularité pour un outil de mesure voulant décrire les pratiques enseignantes en classe avec finesse et nuance, à la fois à des fins de recherche et à des fins de formation. Plusieurs auteurs préconisent d'ailleurs un travail en sous-catégories plutôt qu'en catégories générales. Par exemple, les résultats concernant la structure sous-jacente au CLASS sont nuancés et Taut et al. (2019) soutiennent la plus-value de se concentrer sur les 11 sous-dimensions initiales plutôt que sur des catégories plus générales. Chen et Terada (2021) mettent également en garde contre le risque d'ignorer trop de variation dans les pratiques en concentrant le travail sur des catégories trop générales.

5.3. Pratiques enseignantes en classe en vigueur dans l'enseignement supérieur

L'enseignant le plus représentatif de notre échantillon communique de façon dynamique et expressive, structure fréquemment le contenu et utilise le temps de façon productive mais ne sollicite pas l'avis des étudiants, ne s'adapte pas à leur niveau et ne promeut pas la réflexion collective (voir Figure 7). Au-delà de ce profil dominant, les résultats mettent également en évidence une hétérogénéité de l'échantillon et une variabilité élevée pour certains indicateurs. Par exemple, nous avons observé plus de dispersion dans les scores des indicateurs suivants : établir un environnement bienveillant, s'assurer de la compréhension des étudiants et encourager la participation (voir Figure 8).

Ces résultats descriptifs montrent que la forme magistrale est dominante dans notre échantillon mais nous permettent également de prendre distance par rapport à la vision ancestrale de l'enseignant d'université délivrant un monologue plat face à des étudiants scripteurs et passifs (Altet, 1994). Nos résultats rejoignent les conclusions de Duguet (2024) qui déclare que « les cours magistraux peuvent faire l'objet d'une variété de pratiques pédagogiques, certes issues des méthodes traditionnelles pour nombre d'entre elles, mais témoignant tout de même d'une volonté de s'adapter au public d'apprenants » (p.45).

Néanmoins, malgré la diversité de certaines pratiques, les pratiques observées accordent encore une large place au modèle transmissif. Selon Romainville (2024), l'une des causes les plus probables est le très favorable rapport didactique coût-efficacité de la modalité transmissive d'enseignement. Bien qu'il ne faille pas réduire l'enseignement magistral à une étiquette péjorative et le rejeter en bloc (Gauthier et al., 2020), nous pouvons nous demander comment améliorer les méthodes et quelles sont les conditions qui facilitent la diversité des pratiques ?

5.4. Limites, pistes de recherches et implication

Au regard des travaux présentés, quatre limites principales peuvent être pointées et nécessitent une prudence dans l'interprétation des résultats.

Premièrement, certaines dimensions présentent des indices de fidélité un peu faibles (gestion de l'attention, $\omega = .570$; cadre soutenant, $\omega = .665$; gestion du temps, $\omega = .614$). Ces éléments démontrent que la précision de notre modèle peut encore être améliorée notamment dans la construction des indicateurs. Notons cependant que certaines faiblesses de l'approche relèvent du faible échantillon utilisé pour la validation, inhérent à un travail par observation systématique. En effet, la plupart des études internationales qui valident des outils de mesures des pratiques enseignantes perçues le font sur des données provenant de questionnaires rapportés sur les étudiants : ce qui augmente fortement leur puissance statistique. Plus exceptionnellement, Hamre et Pianta (2007) ont confirmé la structure et la fiabilité du CLASS à partir de données issues de l'observation de plus de 4000 classes de l'enseignement obligatoire. Un travail de cette ampleur est inenvisageable à l'échelle de l'enseignement universitaire belge francophone. Cependant, ce travail peut constituer une piste future principale pour porter plus loin l'analyse. D'autres tests statistiques pourront également être

réalisés dans une prochaine étude pour vérifier d'autres caractéristiques psychométriques du protocole comme la validité convergente ou la validité prédictive. Il peut aussi s'avérer bénéfique de coupler les données d'observation avec des données auto-rapportées par les enseignants ou perçues par les étudiants afin d'en évaluer la concordance ou les écarts (Altet, 2002a).

Une deuxième limite de l'étude est la participation volontaire des enseignants. Il est possible que notre échantillon soit composé des enseignants plus investis ou plus sereins dans leur fonction d'enseignement, ce qui réduirait les possibilités de généralisation de notre description des pratiques.

Troisièmement, beaucoup de cours observés sont complétés par des séances de travaux pratiques ou d'exercices organisés par des assistants d'enseignement. Les cours théoriques correspondent à l'essentiel du temps de contact en présence entre les étudiants et l'enseignant. Toutefois, l'enseignant n'est pas le seul acteur pédagogique à soutenir l'apprentissage de l'étudiant dans un cours. Un travail unique sur l'enseignant ne suffirait donc pas à rendre une image complète des pratiques enseignantes constituant un cours. Une piste future pourrait être de tester le protocole *Just Teach* sur d'autres acteurs pédagogiques complémentaires, afin de tenter d'avoir une vision complémentaire des pratiques du cours. Il serait d'ailleurs intéressant de faire état des potentielles différences de pratiques entre ces acteurs au sein d'un même cours et de comprendre dans quelle mesure cela affecte l'étudiant dans son apprentissage.

Une quatrième et dernière limite réside dans l'approche générale adoptée pour analyser les résultats. Il serait pertinent de conduire d'autres recherches pour identifier des sources de variations dans les pratiques. Par exemple, nous avons examiné les différences entre les cours de premier cycle, qui mènent au grade de bachelier, et les cours de deuxième cycle, qui mènent au grade de master. Bien que nous ayons testé statistiquement ces différences, les résultats se sont avérés peu concluants en raison de la répartition des cours dans notre échantillon. De plus, nous n'avons pas distingué les différentes phases du cours dans nos analyses. Or, il serait intéressant d'étudier si certaines dimensions des pratiques enseignantes, telles que la sollicitation cognitive, sont plus présentes à des moments spécifiques, comme les dix dernières minutes de la séance. Des analyses plus fines permettraient ainsi d'enrichir notre compréhension des pratiques enseignantes dans le supérieur.

Notons enfin que si cette étude montre que l'outil développé s'avère cohérent avec le modèle théorique sous-jacent et possède des qualités psychométriques satisfaisantes, elle ne nous renseigne en rien quant à la capacité des dimensions de pratiques identifiées à influencer les apprentissages des étudiants. Une étape cruciale avant tout usage autre que descriptif de cet outil est par conséquent d'évaluer sa validité prédictive. Moyennant cette précaution, les résultats de la présente étude offrent de nouvelles perspectives – complémentaires à d'autres – pour les recherches concernant les pratiques enseignantes dans le supérieur et la réussite des étudiants. Le protocole *Just Teach* pourrait servir à exemplifier les pratiques, discuter avec les praticiens et mieux comprendre les effets des pratiques sur l'engagement et les apprentissages des étudiants, afin de contribuer au développement professionnel des

enseignants du supérieur. D'un point de vue pratique, en vertu de sa facilité d'appropriation, l'outil créé pourrait également être utilisé dans le cadre d'une collaboration avec des conseillers ou ingénieurs pédagogiques pour soutenir le développement des pratiques enseignantes. En outre, notre approche se veut complémentaire aux travaux existants. Il serait intéressant d'examiner comment elle pourrait s'articuler avec d'autres méthodes, telles que celles centrées sur les déclarations des enseignants ou les perceptions des étudiants, afin d'enrichir les connaissances sur les pratiques enseignantes. Cette étude représente une première étape dans cette démarche et des études de réplication seraient précieuses.

5.5. Conclusion

L'outil *Just Teach* est un protocole d'observation systématique des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur qui présente une fiabilité inter-juges, une cohérence interne et une fidélité test-retest très satisfaisantes. Il offre une vision commune à ses utilisateurs des pratiques enseignantes dans les salles de classe, l'une des composantes les plus importantes de la pratique des enseignants (Hafen et al., 2015). De plus, cette étude démontre que les pratiques enseignantes en classe, telles qu'observées par l'outil *Just Teach*, peuvent être organisées en huit dimensions. Ce travail constitue une étape importante dans la conception d'un outil d'observation francophone des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. Les recherches futures pourraient consister à apporter des preuves supplémentaires de la validité de l'outil à travers différents contextes de l'enseignement supérieur et à tester sa validité prédictive.

Étude 3

Le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite académique

Analyse des dimensions observables en séance

Résumé : Cette étude analyse les liens entre les pratiques d'enseignement observées et la réussite des étudiants universitaires de premier cycle. Les pratiques de 40 professeurs de philosophie et de statistique ont été filmées en séance et codées au moyen d'une grille d'observation. Des analyses multiniveaux ont été réalisées pour tester les effets de ces pratiques sur le taux de réussite des 9570 étudiants inscrits dans ces 40 cours. Les résultats montrent que le cadre menaçant est négativement associé à la réussite tandis que la sollicitation cognitive est positivement liée à la réussite.

Mots-clés : réussite académique ; pratiques enseignantes ; enseignement supérieur ; observation en classe ; didactique

Référence : Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (sous presse). Le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite académique : analyse des dimensions observables en séance. In De Clercq et al. (Eds.), *Accompagnement à la réussite des personnes étudiantes dans l'enseignement supérieur : un double regard*. Bruxelles : Peter Lang

Ce chapitre est une adaptation d'un article sous presse. Quelques modifications ont été réalisées pour renforcer le fil rouge de la thèse.

Étude 3

Le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite académique

Analyse des dimensions observables en séance

1. Introduction

La massification et l'hétérogénéisation des publics étudiants ainsi que l'hybridation des pratiques amènent les universités à accorder de plus en plus d'importance à la pédagogie et aux pratiques efficaces (Lalle et Bonnafous, 2019). L'intérêt croissant pour l'amélioration de l'enseignement supérieur se reflète également dans le domaine scientifique. La recherche sur la qualité de l'enseignement à l'université s'est intensifiée et davantage d'études questionnent et apportent un éclairage sur les pratiques pédagogiques actuelles à l'université dans différents systèmes éducatifs (Alsharif et Alamri, 2020; Duguet, 2018; Katamba Muamba et al., 2024; Yin et al., 2022).

Pour évaluer et améliorer les pratiques, l'approche majoritaire dans la littérature scientifique se base sur les pratiques déclarées (Harrison et al., 2022). Cependant, bien que générant des données utiles, cette stratégie présente plusieurs limites (Esterhazy et Gijbels, 2021), liées notamment à la nature subjective des propos déclaratifs (Bressoux et al., 1999).

En revanche, l'approche par observation est documentée comme étant plus objective et évitant les biais de mesure relevant des pratiques déclarées. Cette stratégie présente aussi l'avantage d'étudier l'objet d'étude dans son environnement naturel (Hilberg et al., 2004) et apparaît comme étant complémentaire aux études sur les données déclarées. Les rares études d'observation en contexte de classe pourraient donc être davantage renforcées.

L'une des façons de développer cet axe de recherche serait de déterminer si les pratiques observées contribuent à la réussite des étudiants. En effet, au-delà des transformations du système éducatif, l'enseignement supérieur est aussi marqué par des taux de réussite faibles (De Clercq et Perret, 2020) et les mesures de soutien adoptées peinent encore à modifier cet état de fait.

La présente étude propose donc d'examiner le rôle des pratiques enseignantes sur la réussite des étudiants dans le contexte de l'enseignement supérieur par le biais de l'observation en classe. Étant donné la structure imbriquée des données, un modèle multiniveaux à deux niveaux a été utilisé pour analyser les effets des variables qui caractérisent la classe sur la réussite individuelle.

2. Cadrage théorique

Dans un premier temps, le concept de pratique enseignante en classe est défini. Suite à cela, les approches des pratiques enseignantes dans l'enseignement obligatoire et supérieur sont présentées. Un modèle conceptuel des pratiques enseignantes en classe est ensuite proposé. Enfin, la mesure de la réussite est brièvement discutée.

2.1. Clarification et définition du concept de pratiques observées

Dans les écrits scientifiques, plusieurs termes sont utilisés par différents auteurs pour définir les pratiques d'un enseignant et les définitions proposées sont souvent variées. Il est également fréquent de rencontrer plusieurs termes faisant référence au même concept. Cette diversité terminologique et conceptuelle se retrouve tant dans les recherches menées en contexte d'enseignement obligatoire que dans celles portant sur l'enseignement supérieur. Dans cette section, nous mobilisons des contributions issues de ces différents contextes afin de dégager une définition adaptée aux spécificités de l'enseignement supérieur.

Par exemple, Duguet (2015a) définit les pratiques pédagogiques à l'université comme « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants » (p.10). Dans un autre contexte, celui de l'enseignement obligatoire, Bezeau (2018) parle des pratiques d'enseignement qu'il définit comme « tout travail fait en classe par l'enseignant, en présence d'élèves, qui vise l'acquisition de savoirs par les élèves, notamment grâce à la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage » (p.61). Ces deux définitions se rapportent finalement à des pratiques qui (1) sont réalisées durant la classe et (2) en présence des apprenants.

Dans cette étude, nous nous intéressons aux pratiques observées en classe. Par conséquence, nous allons étudier le comportement en classe qui est, selon Sarremejane et Lémonie (2011), le « versus visible pour l'observateur » (p. 286) de la pratique de l'enseignant, définition issue d'un bilan épistémologique non spécifique à un niveau d'enseignement.

Afin de bien représenter ce concept, nous utiliserons dans le cadre de cette étude le terme 'pratique enseignante en classe' que nous définissons comme « l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant (consciemment ou non) en interaction synchrone avec les étudiants. C'est-à-dire, l'ensemble des comportements observables manifestés par l'enseignant durant le cours, en présence (physique ou virtuelle) des étudiants » (Jacquemart et al., 2023, p. 4).

L'approche par les pratiques enseignantes en classe relève donc de comportements détaillés. L'examen des dimensions des pratiques enseignantes pourrait fournir des leviers précis et spécifiques aux enseignants sans exiger un changement de l'ensemble de l'approche pédagogique (Rey, 2017). De plus, cela permettrait de capturer la diversité des pratiques

enseignantes en classe et de discriminer finement les différences qui pourraient exister entre les enseignants (Katamba Muamba et al., 2024).

2.2. Prisme des recherches menées dans l'enseignement obligatoire

Dans le contexte de l'enseignement obligatoire, il existe une longue tradition de recherche sur l'observation des pratiques enseignantes en classe. Les effets des pratiques enseignantes observées sur la réussite des élèves ont été analysés de façon systématique et rigoureuse. Dans ce vaste corpus de travaux de recherche, plusieurs modèles multidimensionnels ont été développés. Deux d'entre eux sont largement documentés, présentent des fondements théoriques solides et font l'objet d'études empiriques de qualité. Ces modèles conceptuels sont également associés à des outils d'observation qui ont fait leur preuve dans le contexte de l'enseignement obligatoire.

Le premier, le Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Hamre et Pianta, 2007), identifie trois domaines essentiels dans les interactions entre enseignants et élèves susceptibles de contribuer positivement au développement scolaire et social de ces derniers : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien pédagogique. Chaque domaine est un prédicteur significatif de la réussite des élèves à la fin de l'année (Allen et al., 2013).

Le deuxième, le Three Basic Dimensions (TBD, Klieme et al., 2001), met en avant trois dimensions des pratiques enseignantes qui forment les aspects fondamentaux d'un environnement de formation propice aux apprentissages, à l'engagement et au bien-être de l'élève : la gestion de la classe, le soutien à l'apprentissage et l'activation cognitive. Les trois dimensions ont des effets directs sur les performances des élèves.

L'approche par observation, qui s'est révélée extrêmement féconde dans l'enseignement obligatoire, est peu développée dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, c'est plutôt l'angle des pratiques perçues ou auto-rapportées qui est privilégié. Yin et al. (2022), par exemple, ont utilisé une version adaptée du questionnaire sur l'expérience de cours (CEQ, Wilson et al., 1997) et montrent des relations significatives entre l'expérience de cours perçue par les étudiants et l'efficacité académique des étudiants. D'autres recherches empiriques montrent que la perception des étudiants de leur environnement d'apprentissage comme un enseignement caractérisé par des objectifs et normes clairs, une évaluation appropriée et l'accent mis sur l'autonomie présente une relation positive avec la réussite des étudiants (Haghgoo et al., 2019; Lizzio et al., 2002; Yin et al., 2022). De Clercq et al. (2021), sur base d'un questionnaire auto-rapporté par les étudiants, ont également montré un lien positif entre la perception d'un enseignant soutenant l'apprentissage profond, l'activation cognitive et la réussite académique de l'étudiant. Plus récemment, Jacquemart et al. (2024a) ont rapporté, à partir de questionnaires mesurant les pratiques rapportées par les enseignants eux-mêmes ainsi que des focus groupes menés avec des étudiants, que le soutien pédagogique perçu par les étudiants et la perception par les étudiants de la prise en compte de leur point de vue par l'enseignant pourraient jouer un rôle dans la réussite académique.

L'inconvénient de ces approches est la nature subjective et idiosyncrasique des mesures auto-rapportées. Ces mesures peuvent présenter un biais de désirabilité sociale (Krumpal, 2013) ainsi que d'autres limites liées à la difficulté de s'observer soi-même ou au fonctionnement sélectif et reconstitutif de la mémoire (Bressoux et al., 1999), ce qui interroge leur validité comme indicateur des pratiques réellement mises en acte par les enseignants (Baudoin et Galand, 2017). Une démarche complémentaire et originale dans le contexte de l'enseignement supérieur est donc d'aborder la question des pratiques enseignantes par le prisme des recherches menées dans l'enseignement obligatoire, et plus particulièrement à partir de l'observation des pratiques. Duguet et De Clercq (soumis) posent comme postulat que les observations sont plus précises et moins exposées aux biais de perception.

De rares recherches se sont focalisées sur l'observation des pratiques enseignantes et montrent des résultats encourageants. Duguet (2015a) a observé les pratiques enseignantes à l'aide d'une grille d'observation et a montré que l'attitude des enseignants à l'égard de l'enseignement (éloquence, humour, etc.) avait un rôle significatif dans l'explication de la réussite. Duguet et De Clercq (soumis) ont aussi analysé le lien entre les pratiques observées et trois facteurs individuels liés à la réussite. Les analyses montrent un lien positif entre la bienveillance observée et le bien-être des étudiants, le dynamisme observé et l'intérêt pour le cours, la structuration des apprentissages et la participation de l'étudiant.

2.3. Cadre de référence des pratiques enseignantes

Jacquemart et collègues (2023) ont récemment proposé un cadre conceptuel des pratiques enseignantes en classe adapté à l'enseignement supérieur. Les appuis théoriques principaux de ce cadre sont les deux modèles précités : CLASS (Hamre et Pianta, 2007) et TBD (Klieme et al., 2001). Selon ce cadre, les pratiques enseignantes en classe telles que nous les avons définies ci-dessus peuvent s'organiser selon au moins quatre catégories distinctes : la gestion de la classe, le soutien socio-affectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive.

Dans la littérature existante, ce cadre apparaît comme la première tentative de proposition théorique structurée relative aux pratiques enseignantes observées en classe dans le contexte de l'enseignement supérieur. Bien que plusieurs approches existent, aucun autre cadre théorique ne semble avoir émergé de manière consensuelle dans la littérature existante. En l'absence d'autres cadres théoriques reconnus, nous décidons donc d'orienter notre approche sur ce dernier.

La première catégorie, la gestion de la classe, regroupe les pratiques enseignantes qui maximisent l'efficacité du temps d'apprentissage en classe, la motivation, l'implication et l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage.

La deuxième catégorie, le soutien socio-affectif, regroupe les pratiques enseignantes qui favorisent la qualité du climat de classe, du bien-être et des interactions entre l'enseignant et ses étudiants d'un point de vue émotionnel, affectif, social et relationnel.

La troisième catégorie, la structuration des apprentissages, regroupe les pratiques enseignantes qui visent à ajuster la complexité des activités d'apprentissage pour faciliter et soutenir la compréhension des notions et concepts abordés.

La quatrième catégorie, l'activation cognitive, regroupe les pratiques enseignantes qui stimulent les étudiants à s'engager cognitivement, à renforcer la profondeur de leur réflexion, leur prise de recul et leur réflexion critique face aux apprentissages.

Le protocole *Just Teach* propose une opérationnalisation plus détaillée de ce cadre théorique en huit dimensions pouvant être observée en séance (Jacquemart et al., 2024b), avec deux dimensions pour chacune des quatre catégories générales : gestion de l'attention, gestion du temps, cadre soutenant, cadre menaçant, provision de structure, soutien à la compréhension, sollicitation cognitive, réflexion et analyse.

La vérification des qualités psychométriques de ce protocole a fait l'objet d'une étude récente (Jacquemart et al., 2024b). Les analyses démontrent de bons indices de fiabilité et de validité confirmant la structure en huit sous-catégories. Nous nous référons donc à ces 8 dimensions dans la suite de l'étude. La description des dimensions se trouve dans le Tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6.

Dimensions des pratiques enseignantes

Gestion de la classe	Gestion de l'attention	L'enseignant·e stimule l'intérêt et la motivation des étudiant·es en utilisant un discours expressif. Il·Elle donne cours de façon à ce que les étudiant·es ne peuvent pas s'empêcher de l'écouter, ne perdent pas le fil, trouvent l'enseignant·e passionnant et le cours intéressant.
	Gestion du temps	L'enseignant·e utilise le temps de façon productive et maximale. Il·Elle ne perd pas de temps sans pour autant avoir un rythme inadéquat.
Soutien socio-affectif	Cadre soutenant	L'enseignant·e promeut la qualité des relations interpersonnelles en adoptant un style d'enseignement tourné vers l'investissement interpersonnel et la promotion du sentiment d'appartenance. L'enseignant·e soutient leur autonomie.
	Cadre menaçant	L'enseignant·e est plutôt froid et distant ou adopte un style d'enseignement hostile caractérisé par le rejet ou la négligence. Il·Elle établit un climat négatif, compétitif et/ou stressant.
Structuration des apprentissages	Provision de structure	L'enseignant·e indique clairement ce qu'il·elle attend des étudiants et souligne l'importance de la matière.
	Soutien à la compréhension	L'enseignant·e fait un réel effort pour comprendre les difficultés que les étudiant·es peuvent avoir avec leur travail et soutient efficacement la compréhension de tous les étudiant·es en tenant compte de leurs différences/difficultés spécifiques.
Activation cognitive	Sollicitation cognitive	L'enseignant·e développe tout au long de la séquence des moyens pour engager cognitivement l'ensemble des étudiant·es dans l'apprentissage.
	Questionnement réflexif et critique	L'enseignant·e implique les étudiant·es dans des processus de réflexion tout au long de la séquence.

2.4. Opérationnalisation de la réussite

Dans la littérature scientifique, les auteurs définissent souvent la réussite « par rapport aux statistiques d'achèvement des études ou de poursuite d'études » (Ball et al., 2024, p. 3). Conformément à ce positionnement, réussir ses études signifie obtenir une qualification académique. Dans cette même idée, de nombreuses recherches dans le domaine de l'éducation s'intéressent à la réussite opérationnalisée en tant que réussite académique dans le contexte de l'enseignement supérieur (Alshurafat et al., 2020; De Clercq et al., 2020; Fokkens-Bruinsma et al., 2021; Lu et al., 2022; Marley et Wilcox, 2022; Roland et al., 2015). Ces études mesurent la réussite à partir des résultats académiques, c'est-à-dire les notes obtenues aux examens ou validation de crédits en fin d'année. De plus, la réussite académique reste une mesure centrale pour l'évaluation des candidats sur le marché concurrentiel de l'emploi des diplômés et elle est corrélée positivement à la réussite socio-professionnelle (Strenze, 2007). La présente étude opérationnalise donc la réussite en tant que réussite académique (c'est-à-dire l'évaluation des performances académiques de l'étudiant et la validation des crédits de cours).

2.5. Objectif de l'étude et question de recherche

L'objectif principal de cette étude est de tester l'intérêt de l'observation des pratiques dans l'enseignement supérieur et donc de déterminer dans quelle mesure les pratiques enseignantes observées sont liées à des variations de réussite académique (opérationnalisée sous la forme de résultats académiques et la validation des crédits de cours).

Cette approche permettrait de répondre aux principales limites des études précédentes en évitant les risques de biais de désirabilité sociale et de subjectivité des mesures autodéclarées. Cette étude permettra également de répondre au manque de recherches sur le rôle des pratiques enseignantes en classe observées sur la réussite académique dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Notre question de recherche principale est la suivante : existe-t-il un lien entre les pratiques enseignantes observées et les résultats académiques ou la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur ? Plusieurs hypothèses sont testées :

Conformément aux études précédentes menées à partir de questionnaires auto-rapportés (De Clercq et al., 2021; Jacquemart et al., 2024a) ainsi qu'aux conclusions d'une revue systématique de méta-analyses soulignant l'influence du contexte de cours sur la réussite académique (Schneider et Preckel, 2017), nous postulons que le contexte de cours aura un pouvoir explicatif supérieur à 10% sur la réussite et les résultats académiques (H1).

Conformément aux résultats de la littérature sur les données auto-rapportées (Haghgoo et al., 2019; Lizzio et al., 2002; Yin et al., 2022), nous postulons que les dimensions de 'provision de structure', 'soutien à la compréhension', 'cadre soutenant', 'solicitation cognitive' et 'questionnement réflexif et critique' auront un effet sur les résultats académiques et la réussite (H2).

3. Méthodologie

3.1. Échantillon et procédure

Quarante enseignants ont participé à cette étude. Les données d'observation des pratiques ont été collectées au cours du second semestre de l'année 2022-2023 et au cours du premier semestre de l'année 2023-2024. L'observation des pratiques a été mise en relation avec les résultats à l'examen collectés à la fin de chaque semestre.

L'échantillon est composé de 65% d'hommes et 35% de femmes, d'âge moyen de 45 ans (allant de 33 à 64 ans) et d'une ancienneté moyenne de 8 ans (allant de 0 à 28 ans) en tant qu'enseignant du cours observé. Ces enseignants sont issus de plusieurs facultés (psychologie, gestion, sciences, droit, ...) et de trois établissements de l'enseignement universitaire en FW-B (UCLouvain, ULB, UNamur), sur six sites différents. Les participants ont collaboré à la recherche volontairement. Nous les avons contactés par email et avons obtenu un taux de réponses de 81% et un taux d'acceptation de 51%.

Étant donné la très grande diversité des programmes suivis par les étudiants et afin d'avoir des variables dépendantes les plus comparables possible, des cours en commun à la majorité des programmes dans plusieurs universités ont été choisis : statistique (23 enseignants) et philosophie (17 enseignants). Les cours sélectionnés sont des cours transversaux au sein des programmes et non des cours disciplinaires. Il s'agit de cours de premier cycle qui mènent au grade de bachelier : bloc 1 (22 enseignants), bloc 2 (14 enseignants) et bloc 3 (4 enseignants). Le choix de cours identiques a également permis de réduire au maximum les variations de matières entre les étudiants afin d'isoler avec plus de précisions le rôle des pratiques enseignantes. Les cours se différencient principalement au niveau de la taille du groupe et du nombre de crédits ECTS (voir Tableau 7).

Au total, 11 640 étudiants universitaires sont inscrits dans ces 40 cours. Pour les analyses, nous considérons un sous-échantillon uniquement constitué des étudiants qui ont participé à l'examen du cours à la fin du semestre, soit 9570 étudiants (4584 en philosophie et 4986 en statistique).

Sur le plan éthique et en matière de protection des données, cette étude a reçu un avis favorable du comité d'éthique de l'Institut de Recherche en Sciences Psychologiques (IPSY) de l'UCLouvain. Le projet soumis précisait les objectifs, le cadre théorique, les modalités de collecte des données, le statut des participants ainsi que les dispositions prises en matière de consentement, de confidentialité, de protection des données personnelles et d'évaluation des risques éventuels.

Les enseignants ont été informés des modalités de participation à la recherche, ainsi que des usages prévus pour leurs données. Ils ont donné leur consentement libre et éclairé, tant pour leur participation que pour l'utilisation de leurs données. Toutes les données ont ensuite été pseudonymisées afin de garantir la confidentialité des résultats.

En ce qui concerne les étudiants, aucune donnée permettant de les identifier n'a été collectée. Les séances observées ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo centré sur

l'enseignant. Les étudiants présents ont été informés, en début de séance, de la présence de la caméra et de l'objectif de la recherche. Il leur a été précisé qu'ils ne seraient visibles que de dos et qu'ils pouvaient, s'ils le souhaitaient, se placer hors du champ de la caméra. Par ailleurs, bien qu'un appariement ait été effectué entre les performances aux examens et les vidéos de cours, les identifiants étudiants ont été remplacés par des codes dès l'extraction des données, de sorte qu'aucun étudiant ne pouvait être identifié dans la base finale analysée.

Tableau 7.*Caractéristiques des cours au niveau de la taille du groupe et du nombre de crédits ECTS*

Variables de contrôle	Min	Max	Moyenne	Modalités	Fréquence (%)
Taille du groupe	12	1046	291		
				] 0 ; 50]	12,5
				] 50 ; 100]	10
				] 100 ; 150]	17,5
				] 150 ; 200]	0
				] 200 ; 250]	5
				] 250 ; 300]	12,5
				] 300 ; 350]	10
				] 350 ; 400]	10
				] 400 ; 450]	2,5
				] 450 ; 500]	2,5
				] 500 ; 550]	2,5
				] 550 ; 600]	5
				] 600 ; 650]	0
				] 650 ; 700]	0
				] 700 ; 750]	5
				] 750 ; 800]	2,5
				] 800 ; 850]	0
				] 850 ; 900]	0
				] 900 ; 950]	0
				] 950 ; 1000]	0
				] 1000 ; 1050]	2,5
Nombre de crédits ECTS	3	10	5		
				3	27,5
				4	22,5
				5	40
				7	2,5
				8	2,5
				10	5

3.2. Mesures

Les dimensions des pratiques enseignantes ont été mesurées au moyen d'un outil d'observation systématique, le protocole *Just Teach* (Jacquemart et al., 2024b). Chaque enseignant s'est engagé à ne rien changer à sa pratique habituelle et à choisir une séance qu'il trouvait représentative de son enseignement, sans événement exceptionnel (par ex. : la participation d'un intervenant extérieur). Nous avons également vérifié avec l'enseignant que la séance envisagée n'était pas « atypique » dans le plan de cours. Une séance de 2h de cours a été filmée pour chaque enseignant et trois séquences de 20 minutes ont ensuite été extraites par enseignant. La première séquence correspond aux vingt premières minutes de cours, la deuxième séquence au milieu du cours (avant ou après l'intercours) et la dernière séquence aux vingt dernières minutes de cours. Les séquences ont été codées à l'aide du protocole d'observation *Just Teach* (Jacquemart et al., 2024b) à partir des enregistrements vidéos. Les propriétés psychométriques de l'outil ont été validées dans une précédente étude (Jacquemart et al., 2024b). La grille d'observation comprend les huit dimensions des pratiques enseignantes : gestion de l'attention, gestion du temps, cadre soutenant, cadre menaçant, provision de structure, soutien à la compréhension, sollicitation cognitive, réflexion et analyse. Les scores des dimensions des pratiques enseignantes ont été agrégés pour les trois séquences de cours codées afin d'obtenir un score composite pour chaque enseignant sur chacune des dimensions.

Les caractéristiques de l'enseignant et du cours ont été collectées auprès des enseignants et du service administratif : les années d'ancienneté de l'enseignant en matière d'enseignement du cours observé, la progression dans le cursus (correspondant au bloc annuel dans lequel s'inscrit le cours), le contenu du cours (codé comme une variable dichotomique : 0 = philosophie, 1 = statistique), la taille du groupe (correspondant au nombre d'étudiants inscrits au cours) et le nombre de crédits ECTS associé au cours (unité permettant d'évaluer la charge de travail du cours).

La réussite académique de l'étudiant a été opérationnalisée à partir des relevés institutionnels selon deux indicateurs : (1) le résultat académique à l'examen, correspondant à la note obtenue à l'examen sur 20 (avec, dans certains cas, une précision au demi-point) ; (2) la réussite de l'examen, correspondant à la validation des crédits ECTS du cours, codée comme une variable dichotomique (0 = échec, 1 = réussite), la réussite correspondant à une note égale ou supérieure à 10/20.

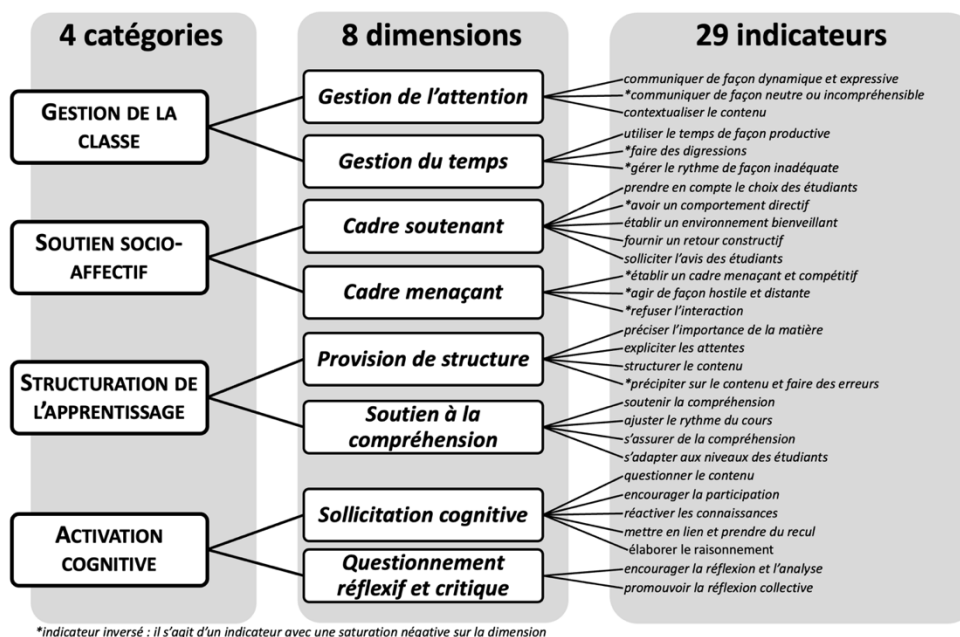


Figure 9.
Grille d'observation Just Teach

3.3. Stratégie d'analyse

Nous avons réalisé des régressions linéaires multiniveaux pour les notes à l'examen et des régressions logistiques multiniveaux pour la validation du cours, en modélisant la réussite comme une variable dépendante dichotomique (Sommet et Morselli, 2017). Nous utilisons une approche multiniveaux en raison de la structure hiérarchique des données. Les analyses visent à examiner dans quelle mesure les variations entre cours dans les notes à l'examen et la validation du cours, sont associées aux pratiques observées des professeurs. Elles ont été réalisées à l'aide du logiciel MPlus 8.4. Nous avons suivi la procédure proposée par Sommet et Morselli (2017) pour la modélisation par régression logistique multiniveaux.

En ce qui concerne la stratégie de modélisation, les prédicteurs ont été introduits progressivement par bloc. Tout d'abord, un modèle vide a été calculé pour estimer la proportion de la variance entre les cours pour chaque variable dépendante de niveau 1 (modèle 0). Dans le modèle 1, les caractéristiques du cours ont été introduites comme prédicteurs au niveau 2. Dans le modèle 2, les dimensions des pratiques ont été introduites comme prédicteurs au niveau 2. Le modèle 3 intègre les caractéristiques du cours et les dimensions des pratiques. Nous avons suivi cette procédure deux fois étant donné que nous avons deux variables dépendantes : les résultats académiques et la réussite.

4. Résultats

Le Tableau 8 présente les moyennes, les écarts-types et les corrélations pour toutes les variables de niveau 2. Nous avons calculé les statistiques descriptives et la matrice de corrélation avec le logiciel SPSS version 29.

Tableau 8.*Statistiques descriptives et corrélations*

	M	ET	Contenu du cours (1)	Taille du groupe (2)	Nombre de crédits ECTS (3)	Progression dans le cursus (4)	Ancienneté de l'enseignant (5)	Gestion de l'attention (6)	Gestion du temps (7)	Cadre soutenant (8)	Cadre menaçant (9)	Provision de structure (10)	Soutien à la compréhension (11)	Sollicitation cognitive (12)	Questionnement réflexif et critique (13)
1	0,58	/	1												
2	291,12	238,76	-0,073	1											
3	4,60	1,68	-0,073	-0,063	1										
4	1,55	0,68	,480**	-,444**	-0,05	1									
5	8,18	6,421	-0,082	-0,036	-0,025	0,068	1								
6	1,04	0,32	-0,126	0,021	0,232	0,029	-0,05	1							
7	1,89	0,10	0,235	0,115	0,286	0,118	-0,08	-0,072	1						
8	0,20	0,13	0,027	-0,244	0,08	0,24	-0,246	0,147	-0,076	1					
9	0,01	0,02	-0,061	0,142	,437**	-0,03	0,266	0,059	0,219	-0,308	1				
10	0,75	0,12	0,162	-0,006	0,28	0,188	0,06	0,047	0,154	,357*	0,186	1			
11	0,20	0,18	,375*	-0,133	0,091	-0,035	-0,269	0,036	0,232	,367*	-0,261	-0,084	1		
12	0,25	0,18	,459**	0,051	-0,075	0,121	-0,126	0,107	-0,012	,328*	-0,167	-0,237	,526*	1	
13	0,03	0,06	-0,035	-0,127	-0,041	-0,034	-0,179	0,117	0,118	0,149	-0,185	-0,188	0,225	,319*	1

Note. ** : $p < .01$; * : $p < .05$.

4.1. Modèles de régressions linéaires multiniveaux pour les résultats académiques

Le Tableau 9 présente les coefficients standardisés trouvés dans les modèles de régressions linéaires multiniveaux successifs pour les résultats académiques. L'analyse du modèle vide fait apparaître que 21,7% de la variance totale (coefficient intra-classe (ICC) = 0,217) des scores de résultats académiques se situent entre les cours. Cette valeur de l'ICC suggère la présence d'une variabilité suffisante des résultats académiques au niveau des cours pour soutenir des analyses multiniveaux (Marsh et al., 2012).

Le modèle 1 inclut les caractéristiques du cours au niveau 2. L'introduction de ces variables dans le modèle couvre 27,6% de la variance des résultats académiques entre les cours. Le nombre de crédits ECTS associé au cours ($\beta = -0.317$) est un facteur prédictif négatif des résultats académiques et la progression dans le cursus ($\beta = 0.299$) est un facteur prédictif positif. Cela signifie que lorsqu'on contrôle pour les caractéristiques du cours, plus le cours vaut de crédits ECTS, moins les résultats des étudiants sont élevés. De plus, les étudiants des cours des blocs annuels plus avancés dans le cursus ($\beta = 0.299$) obtiennent de meilleurs résultats académiques. Le contenu du cours et la taille du groupe ne sont pas des facteurs déterminants des résultats académiques dans ce modèle.

Le modèle 2 inclut les dimensions des pratiques enseignantes et couvre 39,9% de la variance entre les cours. Plus précisément, le cadre menaçant⁵ ($\beta = -0.406$) et le soutien à la compréhension⁶ ($\beta = -0.502$) sont des facteurs prédictifs significatifs négatifs des résultats académiques. L'effet surprenant du soutien à la compréhension sera discuté de façon plus approfondie dans la discussion.

Le modèle 3 intègre les caractéristiques du cours et les dimensions des pratiques enseignantes, et explique 51,7% de la variance des résultats académiques entre les cours. Dans ce modèle, au niveau des caractéristiques du cours, le contenu du cours ($\beta = -0.386$) est un prédicteur significatif des résultats académiques. Cela signifie que lorsqu'on contrôle pour les caractéristiques du cours et les dimensions des pratiques, les résultats des étudiants sont plus élevés dans les cours de philosophie que de statistiques. Le nombre de crédits ECTS et la progression dans le cursus ont perdu tout lien significatif avec les résultats académiques. Concernant les dimensions des pratiques enseignantes, le cadre menaçant ($\beta = -0.421$) et le soutien à la compréhension ($\beta = -0.369$) sont toujours des facteurs prédictifs significatifs négatifs des résultats académiques. De plus, la sollicitation cognitive⁷ ($\beta = 0.437$) est un facteur prédictif significatif positif des résultats académiques.

⁵ Exemples d'items issus de la grille d'observation pour le cadre menaçant : « L'enseignant·e encourage la compétitivité (par ex. en disant celui qui finit en premier...) » ; « L'enseignant·e compare les étudiant·es entre eux (par ex. en soulignant que certain·es sont plus lents que d'autres). ».

⁶ Exemples d'items issus de la grille d'observation pour le soutien à la compréhension : « L'enseignant·e ralentit le rythme d'enseignement selon les besoins. » ; « L'enseignant·e reformule sa question, pose d'autres questions (à petits pas) ou donne d'autres explications pour orienter/aider les étudiant·es. ».

⁷ Exemples d'items issus de la grille d'observation pour la sollicitation cognitive : « L'enseignant·e met en relation les déclarations des étudiant·es entre elles. » ; « L'enseignant·e évoque les connaissances antérieures des étudiant·es ou les interroge sur leurs connaissances antérieures. ».

Tableau 9.*Modèles de régressions linéaires multiniveaux pour les résultats académiques*

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Coefficient	S.E.	Coefficient	S.E.	Coefficient	S.E.
Intercept	4.810	0.627	5.193	0.535	4.998	0.617
1. Caractéristiques du cours						
Contenu du cours	-0.286	0.178			-0.386*	0.192
Taille du groupe	-0.189	0.132			-0.204	0.128
Nombre de crédits ECTS	-0.317**	0.102			-0.083	0.140
Progression dans le cursus	0.299*	0.149			0.268	0.188
2. Dimensions des pratiques enseignantes						
<i>Gestion de la classe</i>						
Gestion de l'attention			-0.002	0.139	-0.034	0.137
Gestion du temps			-0.021	0.133	0.020	0.126
<i>Soutien socio-affectif</i>						
Cadre soutenant			0.230	0.208	-0.030	0.164
Cadre menaçant			-0.406*	0.162	-0.421**	0.147
<i>Structuration des apprentissages</i>						
Provision de structure			-0.102	0.187	0.084	0.168
Soutien à la compréhension			-0.502**	0.164	-0.369*	0.178
<i>Activation cognitive</i>						
Sollicitation cognitive			0.203	0.181	0.437*	0.170
Questionnement réflexif et critique			0.158	0.108	0.086	0.122
Variance résiduelle						
Intercours (<i>between</i>)	0.724	(0.125)	0.601	(0.110)	0.483	(.084)

*p<.05 ; **p<.01 ; ***p<.001 ;
contenu 0 = philosophie , 1 = statistique

4.2. Modèles de régressions logistiques multiniveaux pour la réussite

Le Tableau 10 présente les odds ratio trouvés dans les modèles de régressions logistiques multiniveaux successifs pour la réussite. Le modèle vide fait apparaître un ICC d'une valeur de 0,257. Cela indique que 25,7% des chances de réussir sont liées à des différences entre les cours.

L'introduction des caractéristiques du cours dans le modèle 1 rend compte de 20,1% de la variance de la réussite entre les cours. Le contenu du cours ($OR = 0.446$), le nombre de crédits ECTS associé au cours ($OR = 0.756$) et la progression dans le cursus ($OR = 1.677$) sont des facteurs prédictifs significatifs de la réussite.

Les rapports de cotes (odds ratio) représentent les chances de réussir si la variable explicative augmente de 1 unité. Par exemple :

- Le fait d'être dans une année de plus (être en bac 2 plutôt qu'en bac 1) mène à une cote de 1,677, c'est-à-dire que la chance de réussir est multipliée par 1,677 (pour une valeur fixée des autres variables). Autrement dit, un étudiant en bac 2 aura 1,677 fois plus de chance de réussir qu'un étudiant en bac 1.
- Un étudiant aura 0,446 moins de chance de réussir lorsqu'il passe un examen en statistique plutôt qu'en philosophie. Autrement dit, les étudiants ont 0,446 fois moins de chance de réussir dans un cours de statistique que dans un cours de philosophie.

Le modèle 2 inclut les dimensions des pratiques enseignantes et couvre 28,6% de la variance entre les cours. Le soutien à la compréhension⁸ ($OR = 0,596$) est négativement lié à la chance de réussite. Cet effet surprenant sera discuté de façon plus approfondie dans la discussion. Le cadre menaçant⁹ ($OR = 0,732$) tend vers la significativité.

Outre les caractéristiques significatives du cours, toutes les dimensions des pratiques enseignantes sont intégrées dans le modèle 3. L'ajout des dimensions des pratiques enseignantes explique 22,9% de la variance entre les cours en plus que le modèle 1. Plus précisément, le cadre menaçant ($OR = 0,717$) est négativement lié à la chance de réussite et la sollicitation cognitive¹⁰ ($OR = 1,546$) y est positivement liée. Il convient également de mentionner que le nombre de crédits ECTS et la progression dans le cursus ont perdu tout lien significatif avec la réussite. L'effet significatif du contenu du cours se maintient.

⁸ Exemples d'items issus de la grille d'observation pour le soutien à la compréhension : « L'enseignant·e propose de nouvelles directives, donne des indices ou des astuces, décompose l'activité, indique les chemins qui permettront de maîtriser les tâches ou offre une aide instrumentale, un soutien. » ; « L'enseignant·e laisse l'opportunité (« avez-vous des questions ? ») et le temps aux étudiant·es de poser des questions. ».

⁹ Exemples d'items issus de la grille d'observation pour le cadre menaçant : « L'enseignant·e s'appuie sur la menace de l'échec. » ; « L'enseignant·e se montre sarcastique, méprisant ou irrespectueux envers un ou plusieurs étudiant·es. Un langage ou comportement tendant à être discriminatoire peut survenir. ».

¹⁰ Exemples d'items issus de la grille d'observation pour la sollicitation cognitive : « L'enseignant·e interroge oralement les étudiants sur le contenu du cours » ; « L'enseignant·e avance progressivement dans la matière en explicitant au fur et à mesure le raisonnement. ».

Tableau 10.*Modèles de régressions logistiques multiniveaux pour la réussite*

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio
1. Caractéristiques du cours			
Contenu du cours	0.446*		0.364*
Taille du groupe	0.826		0.824
Nombre de crédits ECTS	0.756**		0.909
Progression dans le cursus	1.677*		1.610
2. Dimensions des pratiques enseignantes			
<i>Gestion de la classe</i>			
Gestion de l'attention		0.987	0.934
Gestion du temps		0.877	0.913
<i>Soutien socio-affectif</i>			
Cadre soutenant		1.302	0.966
Cadre menaçant		0.732t	0.717*
<i>Structuration des apprentissages</i>			
Provision de structure		0.902	1.111
Soutien à la compréhension		0.596**	0.710
<i>Activation cognitive</i>			
Sollicitation cognitive		1.168	1.546*
Questionnement réflexif et critique		1.129	1.051
Variance résiduelle			
Intercoeurs (<i>between</i>)	0.799 (.185)	0.714 (0.190)	0,570 (0.146)

*p<.05 ; **p<.01 ; ***p<.001 ;
 contenu 0 = philosophie , 1 = statistique

5. Discussion

L'objectif de cette étude était de mieux comprendre les liens entre dimensions des pratiques enseignantes observées et réussite académique des étudiants de l'enseignement supérieur. Un point d'attention mérite d'être mentionné concernant le design de l'étude et les conclusions que nous pouvons en tirer. Étant donné notre démarche non-expérimentale, nous ne pouvons pas établir une relation de causalité stricte (ou des inférences causales fortes) entre la réussite académique et les dimensions des pratiques enseignantes observées. En outre, cette étude a été menée dans le contexte particulier de l'enseignement supérieur en Belgique francophone et ne représente pas nécessairement les réalités d'autres systèmes éducatifs. Néanmoins, cette recherche contribue à la compréhension du rôle des dimensions des pratiques observées en classe dans la réussite académique.

5.1. Rôles des dimensions des pratiques enseignantes observées dans la réussite académique

Tout d'abord, nos analyses montrent que les pratiques observées rendent compte d'une partie de la variance entre les cours. La réussite académique des étudiants semblent donc en partie fonction des pratiques enseignantes.

Plus précisément, les résultats des analyses multiniveaux montrent que les caractéristiques du cours ainsi que les pratiques enseignantes observées expliquent :

- 51,7% de la variance des résultats académiques entre les cours soit 11,2% de la variance totale ;
- 42,4% de la variance de la réussite de l'examen entre les cours soit 10,9% de la variance totale.

Ces résultats sont en cohérence avec ceux rapportés dans des études antérieures mobilisant des mesures auto-rapportées (De Clercq et al., 2021; Jacquemart et al., 2024a; Schaeper, 2020). Ces résultats corroborent notre première hypothèse mais doivent être considérés avec prudence, car les variances relatives rapportées dans les modèles emboîtés consécutifs ont tendance à surestimer les variances expliquées (Nakagawa, Johnson, & Schielzeth, 2017). Néanmoins, les analyses renforcent l'hypothèse selon laquelle les dimensions des pratiques enseignantes observées en classe contribuent à la réussite académique dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne le lien entre les dimensions des pratiques et la réussite académique, tout en contrôlant pour les caractéristiques du cours, le cadre menaçant est négativement associé aux résultats et à la réussite de l'examen tandis que la sollicitation cognitive est positivement liée aux résultats et à la réussite de l'examen. Dans le cadre de cette étude, et conformément à l'outil d'observation utilisé, établir un cadre menaçant en contexte d'enseignement supérieur correspond à un enseignant qui agit de manière hostile ou distante, ou qui limite les interactions avec les étudiants. Pour illustrer plus concrètement l'opérationnalisation de cette dimension, trois items de la grille d'observation peuvent être cités : l'enseignant·e encourage la compétitivité (par exemple, en disant « celui qui finit en

premier ... ») et la comparaison sociale (par exemple, en faisant une remarque sur les étudiant·es plus lents) ; l'enseignant·e se montre sarcastique, méprisant ou irrespectueux envers un ou plusieurs étudiant·es ; l'enseignant·e peut avoir tendance à exprimer une forme de moquerie en ciblant certains étudiants. Ces exemples permettent de clarifier la nature précise des pratiques observées et la manière dont la dimension cadre menaçant a été codée dans cette recherche. La sollicitation cognitive renvoie à la manière dont l'enseignant met en place, tout au long de la séquence d'enseignement, des moyens visant à engager cognitivement l'ensemble des étudiants dans l'apprentissage. Concrètement, cela peut passer par des pratiques qui invitent les étudiants à réfléchir, à justifier ou à établir des liens entre différents contenus. Pour illustrer l'opérationnalisation de cette dimension dans notre contexte, plusieurs items de la grille d'observation peuvent être cités. Par exemple, l'enseignant·e pose des questions en lien avec le contenu du cours via un système de vote interactif ou d'un vote à main levée ; l'enseignant·e avance progressivement dans la matière en explicitant le raisonnement qui sous-tend les étapes de l'exposé ; ou encore, l'enseignant·e provoque des confrontations entre des concepts ou amène un point de vue critique sur un contenu. Ces pratiques reflètent la volonté d'amener les étudiant·es à mobiliser et à élaborer activement leurs connaissances, et permettent ainsi de préciser la manière dont la dimension de sollicitation cognitive a été codée dans cette recherche.

D'une part, les analyses rapportent un impact significatif du cadre menaçant sur les résultats académiques et la réussite. Par conséquent, minimiser le cadre menaçant peut contribuer à augmenter la réussite des étudiants. Ce résultat est semblable au résultat de Galand et al. (2008) qui ont examiné l'effet du type de pratiques d'enseignement perçues sur des aspects socio-affectifs et cognitifs dans le cadre d'un programme de formation qui se base sur l'apprentissage par problèmes. Les pratiques perçues comme renforçant la compétition et l'iniquité ont un effet négatif sur le support social entre étudiants, la demande d'aide, la concentration et la satisfaction (Galand et al., 2008). D'autre part, la relation positive entre la sollicitation cognitive et les résultats académiques est conforme aux résultats des recherches dans l'enseignement obligatoire (Förtsch et al., 2017; Li et al., 2021; Lipowsky et al., 2009). Nous pouvons relier ce résultat à l'hypothèse du cadre ICAP (Chi et Wylie, 2014) selon laquelle les apprentissages des étudiants augmentent à mesure qu'ils s'engagent cognitivement davantage dans le matériel d'apprentissage.

Une troisième dimension des pratiques semble avoir un lien avec les résultats académiques et la réussite. Le soutien à la compréhension a un lien négatif avec les résultats académiques et la réussite. Dans cette étude, le soutien à la compréhension en contexte d'enseignement supérieur désigne les pratiques par lesquelles l'enseignant cherche à s'assurer que les étudiants comprennent effectivement la matière et adapte son enseignement en conséquence. Cela peut se traduire par des vérifications régulières de la compréhension (par exemple en posant des questions ciblées) ou par des ajustements au rythme et aux besoins spécifiques du groupe.

Ce résultat inattendu est en contradiction avec certaines études dans le contexte de l'enseignement obligatoire, qui ont trouvé une association positive entre les pratiques de soutien à l'apprentissage et les compétences scolaires (Mashburn et al., 2008). Cependant,

nos résultats montrent que cette dimension perd tout lien significatif avec la réussite après avoir contrôlé pour les caractéristiques du cours. Cette dimension est également fortement corrélée avec la dimension de la sollicitation cognitive ($r = 0,526$), et des analyses préliminaires montrent que ces deux dimensions ne sont pas significatives lorsqu'elles sont testées séparément dans une analyse univariée. Ces analyses doivent donc être répliquées afin de vérifier si l'effet est confirmé ou s'il s'agit d'un artefact statistique lié à un effet de suppression ou un effet croisé.

Notre approche tend à mettre en évidence que les dimensions principales pour expliquer la réussite sont les dimensions cadre menaçant et sollicitation cognitive. Néanmoins, plusieurs pratiques pourraient avoir des effets indirects via le processus d'apprentissage de l'étudiant. D'autres études sont nécessaires pour approfondir nos résultats et comprendre l'impact des autres dimensions des pratiques sur le processus de réussite.

5.2. Suggestions pratiques

Nos résultats, bien qu'ils soient encore à répliquer et à approfondir, nous permettent de dégager quelques suggestions pratiques. D'une part, l'approche par observation contribue de manière innovante à la littérature sur la réussite académique. Cette méthode pourrait être mise à profit dans d'autres domaines comme le développement personnel des enseignants. D'autre part, deux dimensions ressortent comme plus directement liées à la réussite académique : la sollicitation cognitive (lien positif) et le cadre menaçant (lien négatif). Cela signifie que pour soutenir ou renforcer la réussite académique, il pourrait être intéressant de favoriser les pratiques incluses dans la dimension sollicitation cognitive et de limiter celles reprises dans la dimension cadre menaçant.

Les bénéfices des résultats s'appuyant sur des données mesurées à partir d'un outil d'observation sont également d'apporter plus de détails dans la compréhension des dimensions. Les enseignants ou les conseillers pédagogiques peuvent se baser sur les indicateurs d'observation pour faire évoluer les pratiques. La sollicitation cognitive recouvre entre autres cinq indicateurs : questionner le contenu, encourager la participation, réactiver les connaissances, mettre en lien et prendre du recul, élaborer le raisonnement. Concrètement, mettre en lien et prendre du recul signifie par exemple que l'enseignant provoque des confrontations entre des aspects différents ou contradictoires, qu'il souligne les limites de sa discipline et qu'il explicite les questions en suspens ou qu'il amène un point de vue critique sur un contenu qu'il a présenté précédemment. Le cadre menaçant recouvre quant à lui trois indicateurs : établir un cadre menaçant et compétitif, agir de façon hostile et distante, refuser l'interaction. Plus précisément, agir de façon hostile et distante signifie par exemple que l'enseignant évite toutes formes d'implications personnelles et qu'il minimise les occasions d'interactions avec les étudiants.

Privilégier des pratiques d'une dimension ne contraint pas l'enseignant à modifier l'ensemble du dispositif d'apprentissage qu'il a conçu. De plus, l'observation permet à l'enseignant d'avoir une vision globale de son enseignement et de disposer de stratégies claires pour modifier ses pratiques.

5.3. Limites et perspectives futures

Cinq limites principales peuvent être mises en évidence, impliquant une certaine prudence dans l'interprétation des résultats ainsi que plusieurs perspectives de recherche.

Une première limite importante concerne les particularités du contexte de l'enseignement supérieur et plus précisément, la non-obligation d'assister aux cours et l'hybridation des pratiques. Tout d'abord, pour l'ensemble des cours de notre échantillon, les étudiants ont la possibilité de passer l'examen même s'ils n'ont pas assisté au cours. Cela signifie que certains étudiants n'ont pas bénéficié des pratiques enseignantes en séance. Or, nous n'avons pas été en mesure de contrôler l'assistance aux cours dans nos analyses, ce qui entraîne peut-être une sous-estimation des effets de pratiques enseignantes. Ensuite, nos analyses reposent sur les résultats des étudiants à l'examen en première session alors que beaucoup d'étudiants réussissent en deuxième session¹¹. Cependant, recourir aux résultats en seconde session aurait entraîner une confusion entre effets de testing et effets de pratiques enseignantes. Nos résultats portent donc sur les pratiques enseignantes associées à la réussite en première session. Enfin, notre étude se limite à l'observation des pratiques de l'enseignant en séance. Selon le degré d'hybridation du cours, les pratiques hors classe pourraient aussi expliquer une partie de la variance de la réussite, surtout pour les étudiants qui n'ont pas participé aux séances de cours.

Deuxièmement, les analyses réalisées ne prennent pas en compte le potentiel effet modérateur des caractéristiques des étudiants. Elles ne permettent donc pas de tester si les pratiques identifiées ont des effets identiques ou non selon des caractéristiques des étudiants telles que les connaissances antérieures en lien avec les contenus du cours, la trajectoire scolaire antérieure, l'origine sociale, le genre, etc. La réalisation d'une étude similaire avec un échantillon plus important et la prise en compte de données sociodémographiques relatives aux étudiants permettrait d'améliorer cette ligne de recherches en examinant l'influence d'un ensemble de variables relatives à l'enseignant et à l'étudiant sur la réussite académique.

Une troisième limite porte sur notre opérationnalisation de la réussite. La réussite est un concept multidimensionnel (Romainville, 2015) et plusieurs auteurs suggèrent que pour mesurer les gains d'apprentissage, il faut s'intéresser à l'ensemble du processus d'apprentissage en se référant aussi à l'engagement de l'étudiant, ses pratiques et son comportement (Osborne et al., 2019; Yang, 2020). Ball et al. (2024) préconisent d'opérationnaliser la réussite de façon à proposer une mesure plus holistique et centrée sur la personne. En effet, limiter le concept de réussite à une simple mesure d'accroissement des performances est une vision assez contraignante qui menace de masquer certains effets (Guterman, 2021) et qui manque de nuance. L'évolution du projet personnel de l'étudiant (Paivandi, 2016), son développement personnel, son engagement et son bien-être plus général font partie intégrante de l'expérience universitaire et de sa réussite. Diverses mesures

¹¹ À l'université, en Belgique francophone, les étudiants ont le droit de se présenter deux fois aux examens d'une même unité d'enseignement en vue de l'acquisition des crédits y afférents. La seconde session a lieu au cours de la troisième période (août/septembre).

psychosociales peuvent ainsi être utilisées pour mesurer la réussite bien que moins souvent prises en compte dans les travaux empiriques. Par conséquent, les autres dimensions des pratiques sont peut-être davantage liées à d'autres indicateurs de la réussite comme le bien-être ou la participation en classe (Duguet et De Clercq, sous presse). Néanmoins, beaucoup de chercheurs mesurent les résultats uniquement en terme de connaissance du contenu (Cao et al., 2023) et la réussite des études est un facteur prédictif pour la suite de la vie des personnes (Strenze, 2007) donc cela reste intéressant à investiguer.

Quatrièmement, l'observation présente certaines limites comme un effet d'intrusion (Beaugrand, 1988). Néanmoins, cette méthode est (la plus) pertinente pour décrire et mesurer les comportements effectifs en situation d'enseignement (Bocquillon et al., 2022), étudier l'objet d'étude dans son environnement naturel (Hilberg et al., 2004) et ainsi accéder aux situations réelles de classe et garantir une validité écologique accrue. De plus, le contexte des salles de cours de l'enseignement supérieur et l'utilisation d'une caméra discrète permettent, selon nous, de limiter l'éventuel effet d'intrusion.

La cinquième limite de cette étude concerne la mesure de la réussite académique à partir des résultats aux examens. Cette mesure ne prend pas en compte le niveau de sévérité de correction des enseignants ou le niveau de difficulté des questions, qui pourraient varier d'un cours à l'autre. Si les contenus enseignés avaient été identiques, nous aurions eu recours à des tests standardisés.

5.4. Conclusion

En conclusion, l'outil d'observation *Just Teach* permet de capturer certaines dimensions des pratiques enseignantes qui sont liées à la réussite académique des étudiants. Les résultats de cette étude soulignent la pertinence de prendre en compte les dimensions des pratiques enseignantes observées en séance pour comprendre la réussite académique dans l'enseignement supérieur. Les résultats mettent en évidence l'association positive entre la sollicitation cognitive et la réussite académique ainsi que l'association négative entre le cadre menaçant et la réussite académique. Ces résultats demandent à être répliqués et soulèvent d'autres questions. Il serait aussi intéressant de tester si les relations trouvées diffèrent en fonction de certaines caractéristiques des étudiants et si les pratiques enseignantes prédisent bien l'évolution des apprentissages des étudiants. Par conséquent, nous suggérons d'accorder plus d'attention à l'observation des pratiques enseignantes dans les recherches ultérieures sur la réussite académique.

Étude 4

Entre cadre menaçant et sollicitation cognitive

Les pratiques enseignantes sont-elles associées à la réussite des étudiants à l'université ?

Résumé : La réussite à l'université est une préoccupation majeure pour les personnes étudiantes et enseignantes, mais les études se concentrent principalement sur les différences individuelles entre les étudiants plutôt que sur l'impact des environnements d'apprentissage. Cette recherche teste l'effet de pratiques enseignantes (cadre menaçant et sollicitation cognitive) sur l'engagement et les résultats académiques des étudiants, en tenant compte du bagage initial des étudiants. Douze enseignants ont été observés et 741 étudiants de premier cycle à l'université ont complété un questionnaire auto-rapporté. Les analyses révèlent que le cadre menaçant a un effet direct négatif et significatif sur les résultats académiques. Cet effet persiste même après avoir contrôlé le bagage initial des étudiants et n'est pas médiatisé par leur engagement comportemental et affectif. Par ailleurs, ni l'effet direct de la sollicitation cognitive ni son effet indirect via l'engagement ne sont significatifs.

Mots-clés : Réussite – Engagement comportemental et affectif – Pratiques enseignantes – Analyse de covariance

Étude 4

Entre cadre menaçant et sollicitation cognitive

les pratiques enseignantes sont-elles associées à la réussite des étudiants à l'université ?

1. Introduction

La réussite à l'université est une préoccupation majeure tant pour les étudiants que pour les enseignants. Pour les étudiants, elle conditionne l'obtention du diplôme ainsi que leur parcours futur, et justifie l'investissement en temps et en ressources consacré aux études. Pour les enseignants, elle est un indicateur de leur action pédagogique et soulève la question de leur rôle dans un contexte où les taux de réussite restent faibles et relativement stables (Galand et al., 2005; Perret et De Clercq, 2022). Nombreux sont ceux qui cherchent des leviers concrets pour mieux accompagner les étudiants. Pour l'université, la réussite des étudiants est l'une de ses missions principales.

Cette préoccupation autour de la réussite s'inscrit dans un champ de recherches plus large qui vise à identifier les facteurs qui y sont liés. La volonté d'améliorer la réussite a ainsi favorisé l'émergence de nombreuses études sur le sujet (pour une synthèse dans le contexte francophone : Michaut, 2023). Cependant, l'essentiel de ces études se sont penchées sur les différences individuelles entre étudiants plutôt que sur le rôle des environnements d'apprentissage (Dupont et al., 2015; Schneider et Preckel, 2017). Or, si les différences individuelles jouent un rôle, elles ne sont pas les seuls déterminants de la réussite. Le rôle des environnements d'apprentissage, et en particulier celui des pratiques enseignantes, mérite d'être interrogé.

Les pratiques enseignantes à l'université suscitent des débats récurrents. Depuis plusieurs décennies, elles sont jugées inadaptées à l'évolution des publics étudiants et parfois identifiées comme des obstacles à la réussite (Altet, 1994). La prépondérance du cours magistral est régulièrement rediscutée (Romainville, 2024), notamment pour son manque d'interactivité perçu par les étudiants (Boyer et Coridian, 2002). Actuellement, les travaux sur les pratiques enseignantes mettent en lumière une diversité de pratiques, mais n'offrent qu'une compréhension limitée de leur effet sur le processus de réussite.

Dans cette perspective, plusieurs questions méritent d'être posées. Comment les pratiques enseignantes peuvent-elles contribuer à une meilleure réussite des étudiants tout en prenant en compte la diversité des publics universitaires ? Faut-il repenser la place accordée à la

présence en classe et aux interactions qui en découlent ? Plus fondamentalement, les pratiques enseignantes font-elles réellement la différence, ou d'autres facteurs jouent-ils un rôle plus déterminant dans la réussite ?

Ces interrogations conduisent à s'intéresser au lien entre les pratiques enseignantes et la réussite des étudiants. Pour comprendre ce lien, il est essentiel d'examiner les mécanismes sous-jacents, et notamment le rôle de l'engagement comportemental des étudiants. Parmi les prédicteurs de la réussite, celui-ci est identifié comme l'un des plus proximaux (Wong et al., 2024). Son importance est d'autant plus marquée dans la période post-Covid, où une baisse de la présence des étudiants au cours a été rapportée par différents acteurs (Peltier, 2023; Uekusa, 2023). Cette diminution de l'assiduité pourrait expliquer en partie les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur réussite académique. Si certaines pratiques enseignantes favorisent la réussite, c'est peut-être parce qu'elles influencent la manière dont les étudiants participent à l'environnement d'apprentissage.

Si l'engagement comportemental joue un rôle central dans l'expérience universitaire, il ne constitue toutefois qu'une facette de l'implication des étudiants. L'engagement affectif, lui aussi, pourrait intervenir dans cette relation. Celui-ci est régulièrement associé à la réussite académique (Wong et al., 2024), les étudiants qui ressentent des émotions positives vis-à-vis de la situation d'apprentissage et une appréciation affective envers leur cours ont tendance à mieux persévérer (Phan et al., 2019) et à obtenir de meilleurs résultats. Dès lors, l'effet des pratiques enseignantes sur la réussite pourrait aussi s'expliquer par leur influence sur la perception émotionnelle des étudiants vis-à-vis de leur environnement d'apprentissage. Ainsi, cette étude vise non seulement à analyser l'effet des pratiques enseignantes sur la réussite, mais aussi à examiner dans quelle mesure cette relation est influencée par l'engagement comportemental et affectif des étudiants.

2. Cadre théorique

2.1. Clarification conceptuelle : la réussite définie par les résultats académiques

La notion de réussite dans la littérature francophone est floue, polysémique et sa définition demeure controversée (De Clercq et al., 2025). En revanche, la littérature anglophone tend à segmenter ce que l'on regroupe souvent sous le terme réussite en français en plusieurs concepts distincts.

Dans le cadre de cette étude, nous adoptons une définition spécifique de la réussite, alignée sur le concept anglo-saxon d'*achievement*. Il s'agit de l'atteinte de performances mesurables et quantifiables, telles que les notes, les scores aux tests, la réussite à des examens ou l'obtention du diplôme. Cette conception de la réussite se distingue de la notion en français, plus large, qui peut englober des aspects subjectifs tels que le bien-être ou la satisfaction personnelle (Guterman, 2021). La mesure de la réussite à l'aune des notes, un critère externe et objectif, est une mesure traditionnellement privilégiée dans les recherches (Rodriguez-Hernandez et al., 2020). De nombreux chercheurs opérationnalisent la réussite

Notre objectif étant d'analyser les pratiques enseignantes et leur impact sur la réussite des cours, il est pertinent de nous concentrer sur cette dimension objective, qui se manifeste concrètement par les notes obtenues par chaque étudiant. La présente étude opérationnalise donc la réussite en tant que **résultats académiques**.

2.2. Facteurs liés à la réussite universitaire

De nombreuses études se sont intéressées aux facteurs susceptibles de contribuer à la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur (Richardson et al., 2012; Van Rooij et al., 2018), entendue en termes de résultats académiques, c'est-à-dire les notes obtenues aux examens ou validation de crédits en fin d'année (Alshurafat et al., 2020; De Clercq et al., 2020; Fokkens-Bruinsma et al., 2021; Lu et al., 2022; Marley et Wilcox, 2022).

Les déterminants de la réussite les plus largement étudiés dans la littérature (Van Rooij et al., 2018) et les plus couramment utilisés pour prédire la réussite (Alyahyan et Düşteğör, 2020) relèvent des **caractéristiques d'entrée des étudiants**, comprenant à la fois les caractéristiques démographiques des étudiants (par exemple : le genre, l'âge, l'origine ethnique et le statut socio-économique) et les performances antérieures (par exemple, les antécédents scolaires, les résultats à des tests d'entrée). Selon les méta-analyses et revues systématiques, trois facteurs principaux ont un lien marqué avec la réussite : **le genre, le statut socio-économique et les résultats antérieurs**.

Tout d'abord, aux quatre coins du globe, les personnes de genre féminin obtiendraient de meilleurs résultats dans l'enseignement supérieur (Ullah et Ullah, 2019). Néanmoins, dans une méta-analyse des facteurs psychologiques de la performance des étudiants universitaires, Richardson et al. (2012) rapportent que l'estimation de l'ampleur de l'effet du genre est faible ($r = .09$, 95% IC $[-.15, .04]$).

Ensuite, le statut socio-économique est souvent considéré comme un levier important de la réussite. De nombreux modèles théoriques en enseignement supérieur postulent une relation positive entre ce facteur et la réussite. Néanmoins, cette hypothèse est peu étayée par des preuves empiriques solides (Marks, 2017). Par ailleurs, les méta-analyses de Richardson et al. (2012) et de Rodriguez-Hernandez et al. (2020) montrent que la force de la relation entre statut socio-économique et notes dans l'enseignement supérieur est relativement faible ($r = .11$, 95% IC $[-.08, .15]$). Selon plusieurs études, des médiateurs tels que les performances antérieures, l'expérience universitaire, le statut professionnel et les capacités cognitives jouent un rôle plus déterminant dans la réussite (Marks, 2017; Rodriguez-Hernandez et al., 2020).

Enfin, le lien entre les performances antérieures et les résultats académiques dans l'enseignement supérieur est bien établi, comme le confirment plusieurs revues systématiques et méta-analyses (Poropat, 2009; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004; Sackett et al., 2009; Schneider et Preckel, 2017). La taille d'effet estimée est moyenne à grande, ce qui souligne l'importance des résultats antérieurs pour la réussite dans l'enseignement supérieur (Schneider et Preckel, 2017).

Outre ces trois facteurs, une variété d'autres variables a été étudiée pour prédire la réussite. Une autre ligne de recherche explore les **corrélats psychosociaux**, tels que les traits de personnalité, l'intérêt de l'étudiant ou encore la motivation (Koçak et al., 2021). Les facteurs psychosociaux, issus des théories éducatives et motivationnelles (par exemple : Eccles et Wigfield, 2024), sont définis comme étant l'ensemble des variables motivationnelles, comportementales et sociales qui sont en jeu pendant l'année académique.

Le modèle de l'expectancy-value (modèle des attentes et de la valeur), développé par Eccles et Wigfield (2002), postule que la motivation dépend à la fois des attentes de réussite et de la valeur accordée à la tâche. Cette théorie affirme que la valeur de la tâche exerce une influence directe sur la performance. La **valeur de la tâche** peut être définie comme la perception qu'ont les étudiants de l'importance, de l'utilité, du coût et de l'intérêt d'une tâche (Eccles 2005). La méta-analyse de Robbins et al. (2004) a révélé un lien modéré entre la valeur de la tâche et la réussite. D'autres auteurs associent la réussite des étudiants à la valeur perçue du cours (Dupont et al., 2015; Lardy et al., 2022).

Fondée sur la théorie socio-cognitive (Bandura, 1997), la confiance en ses capacités a été identifiée comme un concept important pour prédire la réussite. Le **sentiment d'efficacité personnelle** est associé à l'obtention de meilleurs résultats académiques (Richardson et al., 2012).

Enfin, une autre ligne de recherche s'est concentrée sur le rôle de l'engagement. L'**engagement** émerge comme l'un des prédicteurs les plus proximaux de la réussite (Wong et al., 2024), un point qui sera approfondi ultérieurement.

Ainsi, nous avons retenu trois facteurs pour cette étude : **la valeur perçue de la tâche, le sentiment d'efficacité et l'engagement**. Ce choix s'appuie sur une méta-analyse et une revue de la littérature qui soulignent leur importance et leur présence récurrente parmi les déterminants de la réussite étudiés dans le domaine. (Dupont et al., 2015; Richardson et al., 2012).

Cependant, la majorité des facteurs évoqués relèvent des sphères personnelle et sociale, ce qui limite considérablement le pouvoir d'action du personnel enseignant. Dans le contexte néerlandais et flamand, Van Rooij et al. (2018) soulignent que la compréhension du processus de réussite ne peut se réduire aux caractéristiques des étudiants, mais dépend également de l'interaction complexe entre l'environnement d'apprentissage et l'engagement. Cette perspective est également soutenue par les théories de l'apprentissage, qui reconnaissent que la réussite repose aussi sur les opportunités offertes par l'environnement d'apprentissage. Celui-ci peut être plus ou moins favorable et répondre, par exemple, aux besoins psychologiques fondamentaux (Ryan et Deci, 2017). Il est largement établi dans la littérature en sciences de l'éducation que l'environnement d'apprentissage joue un rôle essentiel dans la manière dont les étudiants acquièrent des connaissances et réussissent (Creemers et Kyriakides, 2007; Hattie, 2008; Seidel et Shavelson, 2007).

Certaines dimensions de l'environnement d'apprentissage méritent donc une attention particulière. Parmi les variables étudiées, on trouve notamment les pratiques enseignantes déployées par l'enseignant, les activités et les stratégies d'apprentissage mobilisées par

l'apprenant, la qualité de l'évaluation ainsi que le climat scolaire. Cette étude se concentre particulièrement sur les **pratiques enseignantes en classe**, car elles constituent un levier d'action concret pour favoriser la réussite académique des étudiants.

2.3. Pratiques enseignantes

Bien que, depuis des décennies, les chercheurs en sciences de l'éducation développent des recherches qui portent sur les pratiques enseignantes, un consensus fait toujours défaut quant à leur définition ou au terme précis à employer pour les désigner. *Pratiques, méthodes, approches* ou *stratégies* sont des termes couramment employés par les auteurs, et ce, quel que soit le contexte d'étude (Bru, 2021; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008; Tremblay-Wragg et al., 2021). Ces termes, bien que régulièrement utilisés comme synonymes pour désigner les pratiques enseignantes, renvoient aussi à des concepts voisins qui partagent des similarités tout en présentant des nuances importantes (Messier, 2014). Cette proximité conceptuelle contribue à la difficulté de parvenir à une définition consensuelle. De plus, malgré une diversité d'approches, la littérature manque de modélisation précise dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Selon Pelletier et al. (2024), les pratiques enseignantes relèvent des actions et des caractéristiques de l'enseignant observables en classe, susceptibles d'influencer l'apprentissage, les modalités d'évaluation et l'environnement d'apprentissage. Katamba Muamba (2024) définit les pratiques comme : « *un ensemble d'activités planifiées ou non, déployées en classe, pendant le processus d'enseignement-apprentissage afin, soit de transmettre les connaissances aux étudiants, soit d'aider ces derniers à construire leurs connaissances, ou encore à développer certaines compétences.* » (p.75). Altet (2002b) souligne le caractère multidimensionnel de ces pratiques. La définition retenue dans le cadre de cette étude inclut l'ensemble des comportements observables mis en œuvre par l'enseignant durant le cours, en présence (physique ou virtuelle) des étudiants (Jacquemart et al., 2023).

Pour répondre au manque de modélisation, Jacquemart et al. (2023) ont proposé un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe adapté au contexte postsecondaire. Ce cadre a également permis de développer un protocole d'observation nommé *Just Teach* (Jacquemart et al., 2024b). L'outil d'observation distingue huit dimensions qui touchent à la gestion de la classe, la structuration des apprentissages, le soutien socio-affectif ainsi que l'activation cognitive. Ces dimensions ont été validées dans le cadre d'une étude antérieure (Jacquemart et al., 2024b). Une étude exploratoire multiniveaux de la même équipe de recherche a constaté que le cadre menaçant et la sollicitation cognitive étaient les deux seules dimensions des pratiques directement liées aux variations de réussite entre cours (Jacquemart et al., sous presse).

Le **cadre menaçant** fait référence à des pratiques où l'enseignant adopte une attitude distante, voire hostile, et crée un environnement dans lequel les étudiants peuvent se sentir rejetés ou négligés. Un tel cadre se caractérise par une atmosphère négative, marquée par la compétition ou le stress (Jacquemart et al., 2024b). Quelques études montrent que la

poursuite d'objectifs de sélection, autrement dit les pratiques compétitives, favoriserait l'émergence d'écarts de réussite entre les élèves de statut socioéconomique faible et élevé (Crouzevialle et Darnon, 2019; Jury et al., 2015; Smeding et al., 2013). Les pratiques orientées vers la performance, caractérisées par une atmosphère compétitive et punitive, seraient également associées négativement à la réussite globale des élèves (Alkharusi, 2015). En outre, conformément à la théorie de l'autodétermination, le fait de contrarier les besoins psychologiques fondamentaux, comme c'est le cas dans un climat d'enseignement contrôlant, favoriserait le développement d'une motivation contrôlée, de comportements inadaptés, voire d'un état d'amotivation (Ryan et Deci, 2017). À l'inverse, les pratiques qui soutiennent la satisfaction de ces besoins fondamentaux favoriseraient une motivation intrinsèque, elle-même prédictive de la réussite (Haw et King, 2022). Cette conclusion repose sur une étude menée dans l'enseignement secondaire, à partir d'un questionnaire mesurant le soutien aux besoins psychologiques de l'enseignant de langue tel qu'il est perçu par les élèves. Les pratiques d'enseignement de type contrôlant seraient associées à une plus grande frustration des besoins psychologiques, ce qui entraînerait un engagement inadapté ainsi qu'un désengagement accru des étudiants (Collie et al., 2019). Ce type d'enseignement serait également lié à de moins bons résultats académiques (Soenens et al., 2012). D'autre part, certains auteurs ont mis en lumière l'impact du traitement différencié (par exemple, le fait de réserver ses encouragements aux seuls étudiants performants ou d'exercer une pression pour l'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant). Ce type de pratiques, qui présente des similitudes avec un style contrôlant (Ryan et Deci, 2017), nuirait également à la motivation des étudiants et interférerait avec leur réussite (Olivier et al., 2025).

La **sollicitation cognitive** se rapporte à la capacité de l'enseignant à mobiliser des stratégies tout au long du cours pour stimuler l'implication cognitive des étudiants (Jacquemart et al., 2024b). Cela inclut des actions visant à favoriser la réflexion et l'engagement dans l'apprentissage. Du point de vue du constructivisme, les apprenants construisent activement leurs connaissances en mobilisant et en réorganisant leurs savoirs antérieurs (Mayer, 2004). Dans cette perspective, le cadre ICAP (Interactif, Constructif, Actif, Passif) de Chi et Wylie (2014) distingue différents modes d'apprentissage actif, classés de manière hiérarchique en fonction de leur efficacité pour l'apprentissage. Ce modèle postule que les modes les plus élevés (interactif et constructif) impliquent un engagement cognitif plus profond et sont associés à une augmentation de l'apprentissage et à une compréhension plus approfondie des contenus. Les pratiques qui incitent les étudiants à analyser, interpréter ou reformuler les savoirs, autrement dit celles qui suscitent des comportements au moins constructifs selon le cadre ICAP, ont un effet positif avéré sur l'apprentissage dans le secondaire (Förtsch et al., 2016). Plusieurs études, aux niveaux primaire et secondaire, confirment d'ailleurs l'association positive entre les stratégies d'enseignement favorisant l'activation cognitive et la réussite, et soulignent l'importance de concevoir des tâches pédagogiques qui mobilisent activement les processus cognitifs des étudiants (Ekatushabe et al., 2022; Li et al., 2021; Zhang et al., 2021).

Cependant, l'étude de Jacquemart et al. (sous presse) ne prend pas en compte les caractéristiques individuelles des étudiants mais contrôle uniquement pour des

caractéristiques des cours. Cette étude ne permet donc pas de vérifier si les pratiques enseignantes observées sont liées à la réussite des étudiants au-delà des caractéristiques individuelles de ces derniers. La présente étude vise à dépasser cette limite. Il s'agit de tester si le cadre menaçant et la sollicitation cognitive observés ont bien un effet sur la réussite des étudiants quand on prend en compte les prédicteurs individuels bien connues de cette même réussite évoquée ci-dessus : le **genre**, le **statut socio-économique**, les **résultats antérieurs**, la **valeur perçue de la tâche**, le **sentiment d'efficacité personnelle** et l'**engagement**.

2.4. L'engagement comme médiateur potentiel

L'engagement des jeunes participe à leur développement, notamment au cours de leur parcours académique. De nombreuses preuves suggèrent que les pratiques des enseignants influencent l'engagement (Gerard et Rubio, 2020; Li et Xue, 2023), lequel est, à son tour, considéré comme un déterminant important de la réussite et de la performance (Heilporn et al., 2020; Lei et al., 2018; Wong et al., 2024), voire le déterminant le plus direct de la réussite (Kahu et Nelson, 2018). Récemment, Wild et al. (2020) ont montré que l'engagement des étudiants influence à la fois leur perception de la qualité de l'enseignement et leurs résultats académiques ultérieurs. Une recherche récente montre que de meilleures relations avec les enseignants et les pairs sont associées longitudinalement à une moyenne générale plus élevée, avec pour médiateurs l'effort et l'engagement dans les études (van Herpen et al., 2024). Dès lors, peut-on établir un lien entre les pratiques enseignantes et la réussite des étudiants par le biais de l'engagement ? La présente étude explore cette hypothèse, en suggérant que l'engagement pourrait constituer un médiateur dans cette relation.

2.4.1. L'engagement comme levier de la réussite

Plusieurs acceptations des dimensions de l'engagement coexistent dans la littérature (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004). Dans cette étude, l'attention se porte plus spécifiquement sur les dimensions comportementale et affective.

La dimension cognitive de l'engagement, bien que largement reconnue dans la littérature (Fredricks et al., 2004), n'a pas été retenue dans le cadre de cette étude. Cette dimension renvoie à des processus internes qui sont difficiles à mesurer précisément : ils peuvent s'amorcer en classe mais se poursuivre hors classe, ce qui rend complexe leur distinction et leur prise en compte dans le cadre de cette étude. Les implications de ce choix seront examinées plus en détail dans la discussion.

L'**engagement affectif** est aussi appelé engagement émotionnel et concerne les réactions affectives et les perceptions (émotions et sentiments) des étudiants face au contexte d'apprentissage (activités, pairs ou enseignant) (Parent, 2018). Il englobe les sentiments positifs et négatifs ressentis pendant les études et les cours. Plusieurs travaux ont montré que cette forme d'engagement joue un rôle déterminant dans la réussite des étudiants. Les recherches sur le lien entre émotions et réussite dans l'enseignement supérieur se sont souvent concentrées sur les émotions négatives, telles que l'anxiété ou le stress (Pekrun et al., 2002). Une méta-analyse (Schneider et Preckel, 2017) a révélé une corrélation négative modérée

entre l'anxiété et la réussite académique dans l'enseignement supérieur. Une récente méta-analyse montre aussi que l'engagement affectif est souvent lié à la réussite académique (Wong et al., 2024). Les étudiants universitaires qui développent des émotions positives envers leur apprentissage et qui ont une attitude favorable envers leurs cours sont plus susceptibles de persévérer et de réussir (Phan et al., 2019).

L'engagement comportemental se traduit « *par l'adhésion aux exigences scolaires [suivi des règles ou des normes], la participation à la vie de l'institution, que ce soit les activités scolaires, sociales ou parascolaires [ou bien encore] dans le comportement à l'égard de l'environnement social, soit les relations entretenues avec les pairs de même qu'avec les professeurs* » (Parent, 2014, p. 14). Cette dimension est associée à l'effort de réaliser les activités, à la persévérance et l'attention des étudiants pendant le cours. L'engagement comportemental se manifeste, aux niveaux secondaire et supérieur, par des comportements observables, par exemple, poser des questions, participer aux discussions ou répondre aux questions de l'enseignant (Heilporn et al., 2020; Hospel et al., 2016). L'intérêt pour cette dimension s'inscrit dans notre réflexion sur les dynamiques de participation en classe. Les préoccupations relatives à la diminution de l'assiduité et de la présence en cours à l'université (Peltier, 2023; Uekusa, 2023) soulignent l'importance d'explorer les conditions favorisant une participation active des étudiants et, de façon plus générale, leur engagement comportemental (Paquelin, 2020; Peraya et Paquelin, 2023). Selon une récente méta-analyse, l'engagement comportemental serait la dimension de l'engagement la plus fortement associée à la réussite (Wong et al., 2024).

2.4.2. Lien entre l'engagement et les pratiques enseignantes

À notre connaissance, peu d'études empiriques publiées sur l'enseignement supérieur ont examiné si l'engagement joue effectivement un rôle de médiateur dans la relation entre les pratiques et la réussite. Ce manque est particulièrement étonnant dans la mesure où l'engagement est justement l'un des aspects que de nombreux enseignants cherchent à susciter dans leurs interactions avec les étudiants.

Il existe différentes sources d'influence de l'engagement qui peuvent être internes ou externes (Gerard et Rubio, 2020; Günüş et Kuzu, 2014). Les facteurs internes proviennent de l'étudiant tels que l'intérêt, la motivation, la personnalité, etc. Les facteurs externes font référence aux éléments du contexte, à l'influence de la classe et de l'enseignant (Fredricks et al., 2004). Comme l'engagement repose en partie sur des facteurs externes à l'étudiant, les enseignants seraient en mesure d'être une source d'influence de l'engagement en mettant en place certaines pratiques enseignantes afin de le favoriser (Parent, 2018). Plusieurs études suggèrent une possible association entre le comportement de l'enseignant et l'engagement des étudiants. Une étude récente montre que l'engagement des étudiants varie d'un cours à l'autre et que cette variation est en partie liée à des pratiques observées des enseignants (Theis et al., 2025). Une récente méta-analyse atteste que les comportements négatifs de l'enseignant (par exemple les critiques et les réprimandes) sont considérés comme des facteurs d'entrave de l'engagement et sont associés négativement à la participation des étudiants aux activités

d'apprentissage (Li et Xue, 2023). Les pratiques qui sollicitent la construction d'un raisonnement permettraient l'engagement des étudiants au sens large (Freeman et al., 2014 ; Topçu et al., 2017).

2.5. Objectif de l'étude et questions de recherche

L'objectif de cette étude est de mieux comprendre les facteurs qui interviennent dans la réussite des étudiants de l'enseignement supérieur, en élargissant le champ d'analyse et en considérant les pratiques enseignantes conjointement avec les facteurs individuels des étudiants. Plus spécifiquement, elle vise à tester l'effet de deux dimensions des pratiques, le cadre menaçant et la sollicitation cognitive, sur les résultats académiques, tout en contrôlant le bagage initial (caractéristiques d'entrée et corrélats psychosociaux) ainsi que l'engagement comportemental et affectif des étudiants. Un deuxième objectif est d'évaluer l'engagement comportemental et l'engagement affectif en tant que médiateurs reliant les deux dimensions des pratiques enseignantes à la réussite des étudiants.

Nos questions de recherche sont les suivantes : Quel est l'effet du cadre menaçant et de la sollicitation cognitive sur les résultats académiques ? Cet effet sur les résultats académiques se maintient-il une fois que l'on a contrôlé le bagage initial des étudiants et leur engagement ? Sur la base des théories mobilisées et des résultats empiriques évoqués, nous émettons plusieurs hypothèses :

Conformément aux résultats d'études précédentes, menées tant dans l'enseignement obligatoire que dans l'enseignement supérieur (Alkharusi, 2015; Ekatushabe et al., 2022; Förtsch et al., 2017; Li et al., 2021; Soenens et al., 2012; Zhang et al., 2021), ainsi qu'aux résultats d'une étude exploratoire multiniveaux, également fondée sur l'observation des pratiques enseignantes (Jacquemart et al., sous presse), nous nous attendons à une association positive entre la sollicitation cognitive et les résultats (H1) ainsi qu'à un lien négatif entre le cadre menaçant et les résultats (H2).

Conformément aux résultats de l'étude longitudinale de van Herpen et al. (2024), nous postulons que l'engagement affectif et comportemental médiate la relation entre ces pratiques et la réussite (H3).

3. Méthode

3.1. Participants

Les participants à cette étude sont 12 enseignants volontaires et 741 de leurs étudiants.

L'échantillon enseignants est composé de 8 hommes et 4 femmes, d'âge moyen de 48 ans (allant de 36 à 63 ans). Ces enseignants sont issus de plusieurs facultés (psychologie, gestion, sciences, droit, ...) et de trois universités différentes en FW-B (UCLouvain, ULB, UNamur). L'étude porte sur deux types de cours aux contenus disciplinaires différents : la philosophie (5 cours) et les statistiques (7 cours).

L'échantillon étudiants est composé de 34% d'hommes et 55,5% de femmes (10,5% de réponses sont manquantes), d'âge moyen de 21 ans (allant de 17 à 87 ans). Une majorité (80,7%) provient de l'enseignement secondaire général (5,4% de l'enseignement technique de transition, 3,6% de l'enseignement technique de qualification, 0,7% de l'enseignement professionnel et 9,6% des réponses sont manquantes). Chaque étudiant a répondu au questionnaire par rapport au cours d'un enseignant en particulier. Le nombre d'étudiants participant à l'étude varie de 17 à 113 étudiants par enseignant. 667 étudiants ont répondu à l'entièreté du questionnaire et 624 étudiants ont marqué leur accord pour nous donner accès à leur note d'examen.

3.2. Collecte des données

Début 2024, un courriel a été envoyé à 28 enseignants pour les inviter à participer à l'étude. L'échantillon d'enseignants a été sélectionné afin de contraster au maximum les deux dimensions de pratiques investiguées. En effet, ces enseignants avaient participé à une étude antérieure au cours de laquelle ils s'étaient illustrés par des pratiques marquées sur les dimensions cadre menaçant et sollicitation cognitive. Les enseignants n'avaient toutefois pas connaissance que leur sélection pour cette étude était liée à leurs scores obtenus dans l'étude précédente. Nous avons obtenu un taux de réponses de 79% et un taux d'acceptation de 43%. Les données d'observation des pratiques de 12 enseignants ont été collectées au cours du second semestre de l'année 2023-2024 et au cours du premier semestre de l'année 2024-2025. Chaque enseignant s'est engagé à ne rien changer à sa pratique habituelle et à choisir une séance qu'il trouvait représentative de son enseignement, sans événement exceptionnel (par exemple, la participation d'un intervenant extérieur).

Entre avril et décembre 2024, un questionnaire auto-rapporté a été diffusé auprès de l'ensemble des étudiants visés par l'étude, c'est-à-dire ceux inscrits dans les cours des enseignants ayant accepté de participer au dispositif (filmés durant une séance de cours). Au total, 3464 étudiants étaient inscrits à ces cours, bien que tous ne soient pas nécessairement présents lors des séances filmées. Parmi eux, 741 étudiants ont donné leur consentement éclairé et ont complété le questionnaire, en se référant spécifiquement au cours de l'enseignant observé.

Les modalités de passation du questionnaire ont été définies en concertation avec chaque enseignant. Pour cinq enseignants, cela a pris la forme d'une intervention en début d'une autre séance de cours (différente de celle filmée), durant laquelle la chercheuse principale a présenté le cadre de la recherche et invité les étudiants à compléter le questionnaire sur place, en leur laissant le temps nécessaire. Pour les sept autres enseignants, l'invitation à participer a été faite le jour même de l'observation, soit pendant une pause, soit à un moment opportun de la séance.

En complément de ces présentations orales, une invitation écrite à répondre au questionnaire a été envoyée via email ou plateforme (par exemple Moodle), avec l'aide de l'enseignant, accompagnée d'un rappel. Cette invitation comprenait les coordonnées de la chercheuse principale, au cas où les étudiants souhaitaient la contacter pour obtenir des

informations supplémentaires. Les mêmes informations étaient également rappelées au début du questionnaire. L'invitation à participer était systématiquement transmise après que les étudiants avaient assisté à plusieurs séances de cours, et avant le début de la session d'examens.

À la fin du semestre, les résultats à l'examen ont été collectés : les résultats sont opérationnalisés par la note sur 20 obtenue à l'examen.

Cette recherche a reçu un avis favorable du comité d'éthique de l'Institut de Recherche en Sciences Psychologiques (IPSY) de l'UCLouvain. Les enseignants ont collaboré à la recherche volontairement. Ils ont été informés des conditions de leur participation à la recherche par écrit, à la suite de quoi ils ont donné leur consentement libre et éclairé, tant pour leur participation que pour l'utilisation de leurs données personnelles. Toutes les données recueillies ont été pseudonymisées afin de garantir la confidentialité de résultats. Les étudiants ont été informés des objectifs de la recherche, du caractère volontaire et confidentiel de leur participation, et du fait qu'aucune conséquence n'était liée à leur choix de participer ou non. Le questionnaire administré en ligne précisait les modalités de participation et recueillait leur consentement libre et éclairé. En fin de questionnaire, il leur était proposé de fournir leur identifiant institutionnel (numéro de matricule) afin de permettre la mise en correspondance de leurs réponses avec leurs performances académiques en fin d'année. L'appariement a été réalisé en deux étapes : les numéros de matricule ont d'abord été utilisés pour relier les réponses aux résultats ; ils ont ensuite été remplacés par des codes, garantissant la confidentialité des données. Le chercheur n'a ainsi travaillé que sur des données pseudonymisées, ne permettant pas d'identifier les individus figurant dans la base finale analysée.

3.3. Instrument de mesure

3.3.1. Grille d'observation des pratiques enseignantes (*Just Teach*)

Pour observer les pratiques enseignantes, nous avons utilisé la grille *Just Teach*, développée par Jacquemart et al. (2024b) pour l'enseignement supérieur. Cette grille se compose de 29 indicateurs répartis en huit dimensions, à savoir : gestion de l'attention, gestion du temps, cadre soutenant, cadre menaçant, provision de structure, ajustement à la progression, sollicitation cognitive et questionnement réflexif et critique.

La grille *Just Teach* utilise une échelle d'évaluation à trois points pour identifier le niveau de présence des indicateurs à partir des pratiques enseignantes observées. Par exemple, un score de 2 indique que l'indicateur est observé fréquemment. Le score de 1 indique que l'indicateur est observé ponctuellement. Le score de 0 indique que l'indicateur n'a pas été observé. Jacquemart et al. (2024b) décrivent le protocole de codage. Ce protocole comprend : l'enregistrement vidéo d'une séance de cours (d'une durée moyenne de 2 heures), le visionnage de trois séquences de 20 minutes (début de la séance, avant/après l'intercours et fin de la séance) et le codage des pratiques enseignantes pour chaque indicateur à l'aide de l'échelle d'évaluation à trois points. Les codeurs peuvent aussi indiquer des commentaires.

Les scores des dimensions des pratiques enseignantes ont d'abord été agrégés sur les trois séquences de cours codées afin d'obtenir un score composite pour chaque enseignant sur les deux dimensions qui nous intéressent : le cadre menaçant et la sollicitation cognitive. Ces scores composites des enseignants ont ensuite été dichotomisés sur la base de la moyenne observée dans un échantillon de référence composé de 96 enseignants universitaires, issu d'une étude antérieure (étude 2). Cet échantillon de référence est constitué d'enseignants issus de diverses disciplines et observés selon le même protocole d'observation. Dans le cadre de la présente étude, les scores de sollicitation cognitive ont été dichotomisés en fonction de la moyenne de l'échantillon de référence. Les enseignants ont ainsi été répartis en un groupe de sollicitation cognitive faible¹² (score inférieur ou égal à la moyenne de l'échantillon de référence) et un groupe de sollicitation cognitive élevée¹³ (score supérieur à la moyenne de l'échantillon de référence). Pour le cadre menaçant, étant donné que la moyenne de l'échantillon de référence est de 0, les enseignants ont été répartis en deux groupes en fonction de la présence ou de l'absence de cadre menaçant, où un score égal à 0 indique l'absence de cadre menaçant¹⁴, et un score différent de 0 reflète un cadre menaçant présent¹⁵. Selon la catégorisation de leur enseignant, les étudiants ont ensuite été considérés comme exposés à une sollicitation cognitive forte ou faible et à un cadre menaçant ou non.

3.3.2. Questionnaire auto-rapporté à destination des étudiants

La plupart des mesures s'appuient sur des échelles existantes adaptées au contexte de la présente étude.

Caractéristiques d'entrée

Niveau de diplôme des parents. Il était demandé aux étudiants d'indiquer le plus haut niveau de diplôme de leurs parents (d'un diplôme de l'enseignement primaire à un diplôme universitaire) ($r = .541$).

Performances en secondaire. Il était demandé à l'étudiant d'indiquer la moyenne finale qu'il avait obtenue en français, en mathématiques et en sciences en fin de secondaire ainsi que sa moyenne générale ($\alpha = .677$).

¹² La sollicitation cognitive renvoie à l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'enseignant·e pour engager les étudiant·es dans un traitement en profondeur des contenus (analyser, comparer, justifier, relier les concepts, etc.). Un score faible correspond à une absence ou une faible mise en œuvre de tels moyens.

¹³ La sollicitation cognitive élevée correspond à la mise en œuvre, tout au long de la séquence, de moyens variés visant à engager cognitivement l'ensemble des étudiant·es dans l'apprentissage (analyse, justification, comparaison, mise en relation des concepts, etc.).

¹⁴ L'absence de cadre menaçant renvoie à un enseignant·e qui entretient une relation neutre avec les étudiant·es et ne contribue pas à générer un climat négatif.

¹⁵ Un cadre menaçant présent correspond à un enseignant·e qui adopte un style plutôt froid, distant ou hostile, caractérisé par le rejet, la négligence ou la mise en place d'un climat compétitif, stressant et négatif pour les étudiant·es.

Motivation

Valeur perçue du cours. Six items portaient sur la perception qu'a l'étudiant de l'importance, de l'utilité et de l'intérêt des apprentissages ($\alpha = .813$) (adapté de De Clercq et al., 2020). Exemple : « Je pense que je pourrai utiliser ce que j'apprends à ce cours dans d'autres cours ». L'échelle de réponses allait de 0 = pas du tout d'accord à 6 = tout à fait d'accord.

Sentiment d'efficacité personnelle. Huit items portaient sur la perception de l'étudiant de ses capacités à réussir ce cours ($\alpha = .870$) (adapté de Galand et al., 2010). Exemple : « Je pense que je serai capable de faire face aux exigences de ce cours ». L'échelle de réponses allait de 0 = pas du tout d'accord à 6 = tout à fait d'accord.

Engagement

Engagement comportemental. Onze items portaient sur l'engagement comportemental ($\alpha = .828$) (adapté de Hospel et al., 2016) et couvraient la présence au cours (2 items), la participation active (3 items), le retrait (4 items) et l'effort académique (2 items). Exemple : « Pendant le cours donné par mon professeur, je fais attention à ne pas me laisser distraire ». L'échelle de réponses allait de 0 = jamais à 6 = toujours.

Engagement affectif. Quatre items portaient sur la perception de l'étudiant de son stress, son anxiété, sa confiance et sa sérénité par rapport au cours ($\alpha = .877$) (adapté de Galand et Philippot, 2005). Exemple : « Par rapport à ce cours, je me sens anxieux ». L'échelle de réponses allait de 0 = jamais à 5 = très souvent. Les items positifs (confiance et sérénité) ont été inversés afin que des scores élevés traduisent un engagement affectif négatif, caractérisé par un niveau plus important d'anxiété et de stress.

3.4. Analyses des données

Les histogrammes de distribution et les indices d'asymétrie et d'aplatissement ont permis de s'assurer de la normalité des données. Nous avons également calculé des corrélations de Pearson entre toutes les variables de l'étude afin d'examiner leurs associations bivariées.

Des analyses de régression linéaire multiple avec estimation du maximum de vraisemblance (Muthén et Muthén, 2010) ont été réalisées pour tester les effets de l'exposition à la sollicitation cognitive (faible vs. élevée) et au cadre menaçant (absence vs. présent) sur l'engagement affectif, l'engagement comportemental et les résultats académiques des étudiants dans le cours observé, tout en contrôlant les effets du diplôme des parents, des performances en secondaire, de la valeur perçue du cours et du sentiment d'efficacité personnelle. Les effets indirects des pratiques via l'engagement ont été estimés par bootstrapping avec 10 000 échantillons bootstrap (ex. : Hayes, 2017; van Herpen et al., 2024). Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel MPlus 8.4. Nous avons utilisé les codes MPlus proposés par Stride et al. (2015) qui sont basés sur l'analyse macro PROCESS

originale de Hayes (2017). Cette procédure permet de déterminer si une variable indépendante influence une variable dépendante par l'intermédiaire d'un médiateur.

Selon Zhao et al. (2010), pour établir une médiation, la seule exigence est que l'effet indirect ($a \times b$) soit statistiquement significatif. Les tests utilisant les codes de Stride et al. (2015) ont fourni les intervalles de confiance (IC) bootstrappés pour les effets indirects.

Étant donné la taille restreinte de l'échantillon, il n'était pas possible d'estimer un modèle multiniveaux avec une puissance statistique suffisante. Afin de tenir compte de la structure emboîtée des données (individus regroupés au sein d'un cours) et d'éviter une estimation biaisée des erreurs standards, nous avons utilisé l'option TYPE=COMPLEX. Cette approche permet de corriger les erreurs standards et les tests de significativité pour la dépendance des observations, tout en conservant une structure de modèle à un seul niveau. Elle constitue une alternative moins exigeante en termes de taille d'échantillon que les modèles multiniveaux, tout en offrant une meilleure robustesse des inférences statistiques.

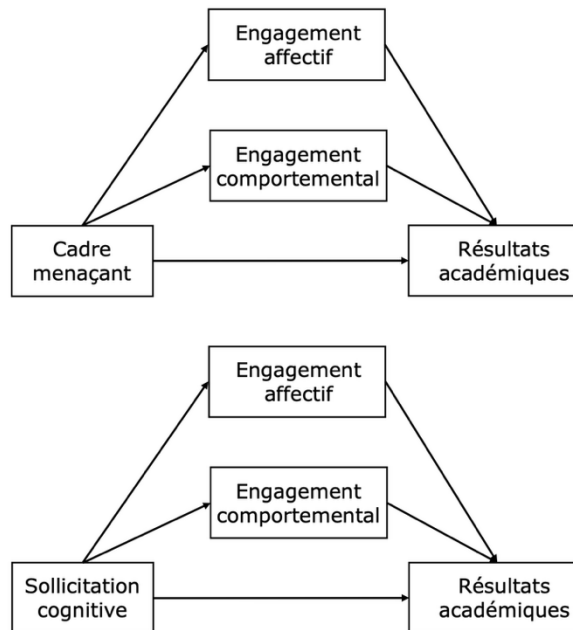


Figure 10.
Représentation graphique des modèles à tester

Pour l'analyse des résultats, nous avons utilisé l'arbre décisionnel de Zhao et al. (2010) pour établir et comprendre les types de médiation et de non-médiation.

4. Résultats

4.1. Analyses descriptives, corrélations et régressions

Les moyennes et écarts-types des résultats académiques pour chaque combinaison de deux dimensions des pratiques enseignantes sont présentés dans le Tableau 11.

Tableau 11.

Analyses descriptives

<i>Résultats académiques</i>	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>
	<i>Sollicitation cognitive faible</i>		<i>Sollicitation cognitive élevée</i>		<i>Total</i>	
<i>Absence de cadre menaçant</i>	367	12,762 (4.322)	125	11,420 (5.396)	492	12,421 (4.649)
<i>Cadre menaçant présent</i>	63	8,944 (4.742)	72	9,764 (6.454)	135	9,381 (5.713)
<i>Total</i>	430	12,202 (4.584)	197	10,815 (5.844)	627	11,766 (5.050)

La matrice de corrélation entre les résultats académiques et les covariables est présentée dans le Tableau 12.

Tableau 12.

Statistiques descriptives et corrélations

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Résultats académiques	1							
(2) Genre	-,06	1						
(3) Diplôme des parents	,14**	-,03	1					
(4) Performances en secondaire	,22**	-,10*	,16**	1				
(5) Valeur perçue du cours	0,00	,11**	0,05	0,01	1			
(6) Sentiment d'efficacité	,29**	,17**	0,00	,10**	,38**	1		
(7) Engagement comportemental	,15**	0,00	0,05	,08*	,44**	,31**	1	
(8) Engagement affectif	-,14**	-,28**	-,04	0,01	-,16**	-,53**	-,13**	1
<i>Minimum</i>	0	/	1	8,75	1	1	1	1
<i>Maximum</i>	20	/	5	20	6	6	6	5
<i>Moyenne</i>	11,77	/	3,94	14,51	3,80	4,03	4,22	3,01
<i>Ecart-type</i>	5,05	/	0,95	1,83	0,99	0,82	0,81	1,01

Note. * : $p < .05$; ** : $p < .01$, *** : $p < .001$

Nous avons observé des corrélations significatives entre les résultats académiques et le diplôme des parents ($r = .14$), les performances en secondaire ($r = .22$), le sentiment d'efficacité personnelle ($r = .29$), l'engagement comportemental ($r = .15$) et l'engagement affectif ($r = -.14$).

Nous avons observé un effet principal du cadre menaçant sur les résultats académiques ($\beta = 0.223, p < .001$). Il n'y avait pas d'effet principal de la sollicitation cognitive sur les résultats académiques.

Nous avons intégré le diplôme des parents, les performances en secondaire, le sentiment d'efficacité personnelle et la valeur de la tâche comme variables de contrôle dans les modèles. Le diplôme des parents, les performances en secondaire et le sentiment d'efficacité

personnelle sont positivement associés à la réussite, tandis que la valeur perçue du cours est négativement associée à la réussite.

4.2. Analyse de l'effet du cadre menaçant par le biais de l'engagement affectif et comportemental

Les résultats du modèle testé sont présentés dans la Figure 11. Le modèle de médiation testé examine si l'engagement affectif et l'engagement comportemental médient l'effet du cadre menaçant sur la réussite académique, après avoir contrôlé le diplôme des parents, les performances en secondaire, la valeur perçue du cours et le sentiment d'efficacité personnelle.

Les résultats indiquent que le cadre menaçant est négativement associé à la réussite académique (effet direct : $\beta = -0.242, p = .002$), indépendamment des variables de contrôle. En revanche, le cadre menaçant n'est pas significativement associé ni à l'engagement affectif ($\beta = 0.086, p = .242$), ni à l'engagement comportemental ($\beta = -0.001, p = .989$). L'engagement affectif n'est pas significativement lié à la réussite académique ($\beta = .018, p = .706$) tandis que l'engagement comportemental est significativement lié à la réussite académique ($\beta = .120, p = .016$).

L'effet indirect du cadre menaçant sur la réussite via l'engagement affectif n'est pas significatif ($\beta = 0.009, IC\ 95\ \% [-0.037 ; 0.124]$). De même, l'effet indirect du cadre menaçant sur la réussite via l'engagement comportemental n'est pas significatif ($\beta = -0.001, IC\ 95\ \% [-0.228 ; 0.109]$).

En résumé, l'effet direct du cadre menaçant est significatif mais aucun effet indirect n'est observé. Cela nous indique que nous disposons d'une non-médiation directe (Zhao et al., 2010) : le cadre menaçant influence directement la réussite académique, sans passer par l'engagement affectif ou comportemental. Nous n'avons pas de preuve d'un effet médié par l'engagement : le cadre menaçant ne semble pas influencer les performances par l'intermédiaire de l'engagement affectif et l'engagement comportemental.

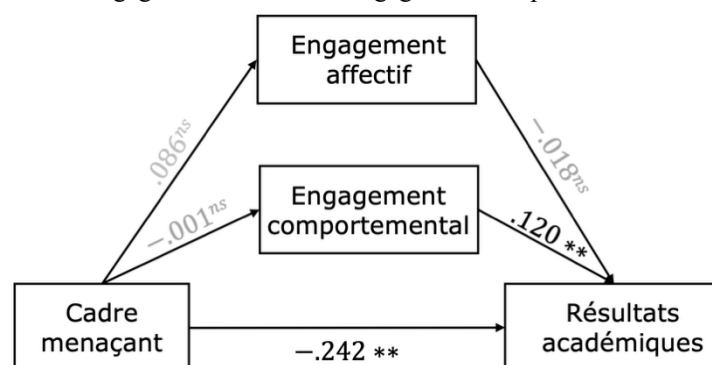


Figure 11.

Résultats du modèle de médiation testé ($N = 689$)

Les coefficients sont présentés sous forme standardisée. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

4.3. Analyse de l'effet de la sollicitation cognitive par le biais de l'engagement affectif et comportemental

Les résultats du modèle testé sont présentés dans la Figure 12. Le modèle de médiation testé examine si l'engagement affectif et l'engagement comportemental médient l'effet de la sollicitation cognitive sur la réussite académique, après avoir contrôlé le diplôme des parents, les performances en secondaire, la valeur perçue du cours et le sentiment d'efficacité personnelle.

Les résultats indiquent que la sollicitation cognitive n'est pas significativement associée à la réussite académique (effet direct : $\beta = -0.139, p = .107$), indépendamment des variables de contrôle. La sollicitation cognitive n'est pas significativement associée à l'engagement affectif ($\beta = 0.016, p = .845$). En revanche, la sollicitation cognitive est significativement liée à l'engagement comportemental ($\beta = 0.135, p = .047$). L'engagement affectif n'est pas significativement lié à la réussite académique ($\beta = 0.021, p = .663$) tandis que l'engagement comportemental est significativement lié à la réussite académique ($\beta = 0.136, p = .004$).

L'effet indirect de la sollicitation cognitive sur la réussite via l'engagement affectif n'est pas significatif ($\beta = 0.002, IC\ 95\ \% [-0.015 ; 0.073]$). De même, l'effet indirect de la sollicitation cognitive sur la réussite via l'engagement comportemental n'est pas significatif ($\beta = 0.101, IC\ 95\ \% [0.017 ; 0.427]$).

En résumé, ni l'effet direct de la sollicitation cognitive ni les effets indirects ne sont significatifs. Cela nous indique que nous n'avons aucun effet de non-médiation (Zhao et al., 2010).

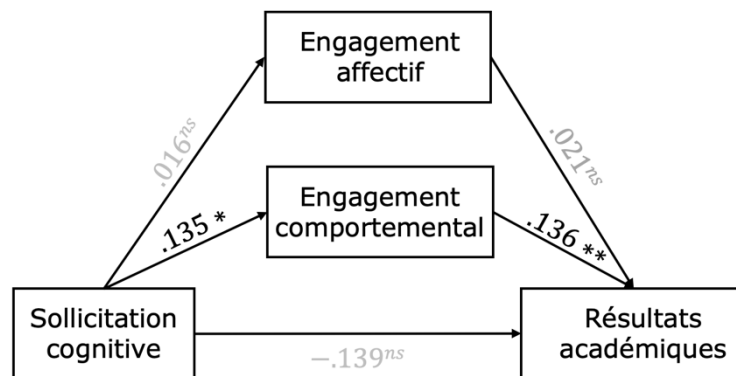


Figure 12.

Résultats des modèles de médiation testés ($N = 689$)

Les coefficients sont présentés sous forme standardisée. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

En conclusion, nos résultats suggérant que les résultats académiques sont plus faibles pour les étudiants dans le groupe où un cadre menaçant est présent que dans le groupe où un tel cadre est absent. En revanche, l'effet direct de la sollicitation cognitive n'est pas significatif. De plus, les analyses de médiation suggèrent que l'engagement affectif et comportemental ne sont pas des médiateurs de l'effet du cadre menaçant. Ces résultats mettent en évidence l'influence prédominante du cadre menaçant sur les résultats académiques.

4.4. Analyses de sensibilité selon le contenu disciplinaire

Afin d'examiner plus en détail l'influence éventuelle du contenu disciplinaire (philosophie vs. statistique), nous avons mené des analyses de sensibilité. Nous avons d'abord testé l'effet du contenu comme facteur unique, en contrôlant le bagage initial, à l'aide d'une analyse de covariance (ANCOVA). Les résultats indiquent que le contenu disciplinaire a un effet sur les résultats académiques ($F = 10,689$ $p = .001$, $\eta^2_p = .017$), avec des résultats légèrement plus élevés dans les cours de philosophie que dans ceux de statistiques.

Nous avons donc réalisé des analyses distinctes pour chaque sous-échantillon de cours. Dans les cours de philosophie, le cadre menaçant présente un effet principal significatif sur les résultats académiques des étudiants ($F = 31,258$ $p < .001$, $\eta^2_p = .103$). Un effet similaire est observé dans les cours de statistique ($F = 10,059$ $p = .002$, $\eta^2_p = .030$). Ces résultats confirment ainsi ceux obtenus sur l'ensemble de l'échantillon, soulignant le rôle du cadre menaçant dans les résultats académiques, indépendamment du contenu disciplinaire.

Ces analyses complémentaires renforcent donc les conclusions générales de l'étude : si le contenu disciplinaire influence les performances académiques, l'effet du cadre menaçant demeure prédominant, quel que soit le type de cours considéré.

5. Discussion

Cette étude visait à tester l'effet de deux dimensions des pratiques enseignantes, le cadre menaçant et la sollicitation cognitive, sur les résultats académiques des étudiants, avec un rôle médiateur éventuel de l'engagement comportemental et affectif, tout en tenant compte des caractéristiques individuelles des étudiants. Selon une étude récente, ces deux dimensions entretiennent un lien significatif avec les résultats et la réussite à l'examen des étudiants à l'université (Jacquemart et al., sous presse). Nos résultats s'inscrivent dans la continuité de ces travaux.

5.1. Que nous apprennent les résultats ?

Premièrement, les résultats indiquent que les pratiques enseignantes expliquent une partie de la variance des résultats académiques, même après le contrôle des caractéristiques d'entrée, des corrélats psychosociaux et de l'engagement comportemental et affectif. Cela signifie qu'au-delà des caractéristiques individuelles des étudiants, les pratiques enseignantes semblent jouer un rôle dans la réussite des étudiants. Ce premier résultat donne appui aux

conclusions des recherches menées principalement dans le contexte de l'enseignement obligatoire sur l'efficacité de l'enseignement qui montrent que les processus en classe sont une source de variation des acquisitions des élèves (Creemers et Kyriakides, 2007; Hattie, 2008; Seidel et Shavelson, 2007).

Deuxièmement, les étudiants exposés à des pratiques enseignantes caractérisées par une absence de cadre menaçant obtiennent de meilleurs résultats académiques que ceux confrontés à un cadre menaçant. Dans cette étude, un cadre menaçant en contexte d'enseignement supérieur désigne des comportements hostiles, distants ou limitant les interactions avec les étudiants. Cette dimension a été opérationnalisée à partir de la grille d'observation par des indicateurs tels que : encourager la compétitivité et la comparaison sociale (p. ex., souligner la rapidité de certain·es étudiant·es), manifester du sarcasme, du mépris ou de l'irrespect, et exprimer des moqueries ciblées envers certain·es étudiant·es. Ces exemples illustrent concrètement les pratiques codées comme relevant d'un cadre menaçant dans cette recherche. L'effet du cadre menaçant reste significatif après le contrôle des caractéristiques d'entrée, des corrélats psychosociaux et de l'engagement comportemental et affectif, ce qui souligne sa robustesse. En outre, le cadre menaçant explique environ 4 % de la variance totale des résultats académiques ($\eta^2_p = .04$). Bien que statistiquement significatif, cet effet est considéré comme faible selon les seuils d'interprétation proposés par (Cohen, 2013). Toutefois, ces seuils standards, bien qu'utiles comme repères et facile à utiliser, ne sont ni absolus ni universels : ils ne tiennent pas compte des spécificités des conceptions des études ni des particularités des domaines de recherche (Gignac et Szodorai, 2016; Kraft, 2020). L'interprétation des tailles d'effet doit ainsi être menée avec prudence.

Compte tenu du fait que notre étude ne dispose pas d'une puissance statistique optimale pour détecter de manière fiable des tailles d'effet réelle, il semble pertinent de ne pas interpréter l'ampleur des effets uniquement au regard de seuils standards. Dans notre modèle, le cadre menaçant présente une taille d'effet quasi comparable à celle des performances en secondaire ($\eta^2_p = .03$), du sentiment d'efficacité personnelle ($\eta^2_p = .05$) et de l'engagement comportemental ($\eta^2_p = .02$), trois variables largement reconnues comme jouant un rôle important dans la réussite académique. En effet, plusieurs méta-analyses (Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004) identifient ces trois facteurs parmi les meilleurs prédicteurs de la réussite. Le fait que le cadre menaçant atteigne une ampleur d'effet similaire suggère qu'il constitue un prédicteur tout aussi important. Il émerge même, dans notre modèle, comme le second facteur le plus influent après le sentiment d'efficacité personnelle. Autrement dit, le cadre menaçant semble s'imposer comme un prédicteur important de la réussite, au même titre que des prédicteurs bien établis dans la littérature.

Le cadre menaçant apparaît ainsi comme un prédicteur non négligeable de la réussite académique. Néanmoins, il ne saurait être considéré isolément : d'autres facteurs, tels que les caractéristiques individuelles ou les ressources motivationnelles des étudiants, jouent également un rôle déterminant (Schneider et Preckel, 2017). Ces résultats soulignent l'intérêt d'envisager la réussite comme un phénomène multifactoriel (Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004), résultant de l'articulation entre différentes sources d'influence, tant individuelles que contextuelles.

Ce résultat concernant le lien négatif entre le cadre menaçant et la réussite constitue l'une des contributions majeures de notre étude à la littérature. Alors que la plupart des recherches s'attachent aux comportements d'enseignement positifs et bénéfiques pour l'apprentissage, les pratiques potentiellement délétères restent encore peu explorées. Notre étude met en évidence l'importance d'examiner ces pratiques, car même si leur impact individuel peut sembler limité, elles peuvent avoir des conséquences non négligeables sur l'apprentissage des étudiants et nuire significativement à la réussite des étudiants. Cette perspective est appuyée par plusieurs travaux, aux niveaux secondaire et supérieur, qui montrent que les étudiants sont sensibles aux comportements contrôlants des enseignants (De Meyer et al., 2014) et que les messages fondés sur la peur peuvent diminuer les résultats aux examens (von der Embse et al., 2015).

Différents mécanismes peuvent expliquer la relation entre le cadre menaçant et les résultats. En effet, les messages de peur peuvent être perçus soit comme des défis à relever, soit comme des menaces, selon l'interprétation qu'en font les étudiants (Putwain et Symes, 2014). Or, la perception d'une menace ou d'un message anxiogène est associée à une augmentation du stress (Pelletier et al., 2024) et de l'anxiété (Symes et al., 2015). Bien que les études de Putwain et Symes (2014) et de Symes et al. (2015) aient été menées dans l'enseignement secondaire, elles suggèrent des mécanismes susceptibles d'opérer également dans l'enseignement supérieur.

De plus, un enseignant distant ou critique est susceptible d'affaiblir le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants, les rétroactions verbales (p. ex. encouragements, critiques) étant une source de son développement (Bandura, 2019). Or, un faible sentiment d'efficacité personnelle est lié à une moindre persévérance dans les apprentissages (Artino, 2012). Nos résultats corroborent cette tendance : nos analyses préliminaires indiquent que les étudiants exposés à un cadre menaçant présentent des niveaux plus élevés d'anxiété et de stress ($F = 11,958, p < .001, \eta^2_p = .018$). En outre, des analyses supplémentaires révèlent que ces étudiants affichent des scores inférieurs en sentiment d'efficacité personnelle ($F = 23,659, p < .001, \eta^2_p = .035$). Ces résultats suggèrent qu'un environnement caractérisé par un cadre menaçant peut réduire le sentiment d'efficacité et induire de l'anxiété et du stress, compromettant ainsi la performance académique (Richardson et al., 2012). Le cadre menaçant présente également des similitudes avec les pratiques de contrôle (Ryan et Deci, 2017) ou avec le traitement différentiel. Selon une étude dans le contexte secondaire de Olivier et al. (2025), les élèves qui perçoivent un traitement différencié supérieur à la moyenne affichent les niveaux les plus faibles de croyances de compétence, de valeur accordée à la tâche, d'engagement comportemental et de réussite académique. Ces résultats renforcent l'idée que ce type de pratiques enseignantes est associé à une diminution de la motivation et des performances.

Soulignons que d'autres travaux indiquent que la qualité de l'enseignement d'un professeur varie considérablement selon la classe à laquelle il est affecté, suggérant qu'elle émerge en partie des interactions avec les étudiants et ne constitue pas nécessairement une caractéristique stable de l'enseignant (Fauth et al., 2020).

Troisièmement, les résultats montrent que les étudiants exposés à des pratiques enseignantes caractérisées par une sollicitation cognitive élevée présentent des scores d'engagement comportemental plus élevés que ceux exposés à des pratiques caractérisées par une sollicitation cognitive faible. Ces différences se maintiennent après contrôle des caractéristiques d'entrée. La sollicitation cognitive désigne les pratiques par lesquelles l'enseignant engage cognitivement les étudiants dans l'apprentissage, par exemple en posant des questions liées au contenu (via un vote interactif ou à main levée), en explicitant progressivement son raisonnement, ou en suscitant des confrontations conceptuelles et un regard critique sur la matière. Ces exemples illustrent concrètement la manière dont cette dimension a été opérationnalisée dans notre étude.

Nos résultats font écho aux attentes des étudiants concernant les cours, telles que celles observées par Dal et Marquis (2023). Dans leur rapport, ils indiquent que les étudiants attendent des enseignants qu'ils offrent une plus-value, c'est-à-dire : « *une performance qui vaut la peine du déplacement et qui dépasse le contenu des supports* » (Dal et Marquis, 2023, p. 9). La sollicitation cognitive conférerait cette plus-value et encouragerait peut-être les étudiants à se rendre au cours. Nos résultats ne permettent toutefois pas d'établir de lien direct entre la sollicitation cognitive et la réussite académique. En effet, une fois que des variables individuelles sont prises en compte, l'association initialement observée perd sa significativité. Pourtant, plusieurs auteurs suggèrent que les pratiques d'activation cognitive sont associées à la réussite des étudiants (Ekatushabe et al., 2022; Förtsch et al., 2017; Li et al., 2021; Zhang et al., 2021). Il est possible que cette relation ne soit pas directe, mais médiée ou modulée par d'autres facteurs, tels que l'engagement cognitif des étudiants ou les modalités d'évaluation.

L'engagement cognitif se rapporte au comportement de l'étudiant envers le savoir, l'utilisation de stratégies d'apprentissage (de gestion, cognitives, métacognitives ou d'autorégulation) et peut inclure l'intention de faire des efforts au niveau de l'apprentissage et de la maîtrise du contenu (Heilporn et al., 2020; Parent, 2014). Contrairement à l'engagement comportemental et affectif, le rôle de l'engagement cognitif dans la réussite fait l'objet de débats et de résultats moins convergents dans la littérature. L'engagement cognitif est habituellement mesuré selon deux grandes catégories de stratégies d'apprentissage à savoir l'approche en surface et l'approche en profondeur (Phan, 2009; Simons et al., 2004). Si la littérature tend généralement à considérer l'approche en profondeur comme bénéfique pour la réussite, et l'approche en surface comme préjudiciable (Vettori et al., 2020), il convient de noter que cette relation n'est pas absolue. Des auteurs comme De Clercq et al. (2013) soulignent que le pouvoir prédictif des stratégies de traitement en profondeur est modulé par les pratiques d'évaluation adoptées par l'enseignant et les exigences du cours. Il est donc envisageable que la sollicitation cognitive n'exerce une influence favorable sur la réussite que lorsque les modalités d'évaluation valorisent les démarches d'apprentissage en profondeur. Cette piste mériterait d'être explorée dans de futures recherches.

5.2. Quelles limites à notre étude ?

Cette étude présente plusieurs limites. Tout d'abord, son design transversal ne permet pas d'établir la direction des associations observées. Nos résultats doivent donc être interprétés avec prudence. Il serait pertinent que de futures recherches évaluent l'engagement, les résultats académiques et les pratiques enseignantes à plusieurs reprises au cours de l'année. L'utilisation de données longitudinales (Finkel, 1995) représenterait une piste prometteuse pour mieux appréhender la valeur prédictive des différentes dimensions des pratiques enseignantes.

Une autre limite de cette étude réside dans l'absence de prise en compte des modalités d'évaluation mises en œuvre par les enseignants. Or, il est possible que les différences de pratiques s'accompagnent de variations dans les modalités d'évaluation, influençant aussi la réussite des étudiants. En effet, dans une perspective d'alignement pédagogique (Biggs, 1996), il n'est pas exclu que les enseignants adaptent leurs modalités d'évaluation en fonction des visées d'apprentissage et de leurs pratiques, ce qui pourrait contribuer à expliquer certains écarts de réussite observés. De futures recherches pourraient approfondir ces liens en examinant plus précisément les modalités d'évaluation, leur articulation avec les pratiques enseignantes et leur impact sur la réussite. Deux pistes d'étude semblent particulièrement pertinentes : standardiser les évaluations afin d'isoler l'effet des pratiques enseignantes ou mieux intégrer la variabilité des évaluations dans les analyses pour mieux comprendre leur rôle.

Enfin, nous n'avons pas évalué la stabilité des pratiques enseignantes dans le temps. Une telle vérification aurait été pertinente, bien que certaines recherches menées dans l'enseignement secondaire suggèrent que les pratiques sont relativement stables (Fauth et al., 2020). Néanmoins, même sans attester de la récurrence des comportements négatifs de l'enseignant, les résultats de De Meyer et al. (2014), également issus du contexte secondaire, suggèrent que des manifestations ponctuelles peuvent avoir des effets notables. Ces résultats, bien qu'observés dans l'enseignement secondaire, laissent penser que des effets similaires pourraient se manifester dans l'enseignement supérieur. Ils soulignent l'intérêt d'examiner la stabilité des pratiques enseignantes, tout en mettant en évidence l'impact potentiel de comportements ponctuels sur les étudiants.

5.3. Quelles implications pour la pratique ?

Les résultats obtenus suggèrent qu'il pourrait être pertinent de sensibiliser les enseignants aux impacts potentiellement délétères des pratiques associées au cadre menaçant, ainsi qu'aux potentiels bénéfiques des pratiques relevant de la sollicitation cognitive. Il semble ainsi préférable d'éviter l'instauration d'un cadre menaçant, notamment en limitant l'usage de messages de peur, la mise en avant de la comparaison sociale ou encore l'accent mis sur la menace de l'échec.

Dans cette perspective, le système de codage d'observation employé dans cette étude pourrait constituer un outil pédagogique intéressant. En effet, l'outil *Just Teach*, en identifiant des comportements d'enseignement spécifiques associés à chaque dimension, rend les

pratiques enseignantes plus explicites et offre aux enseignants des repères concrets pour mieux saisir en quoi certaines pratiques peuvent être perçues comme telles.

6. Conclusion

Cette étude s'intéressait à la contribution des pratiques enseignantes à la réussite des étudiants. Les résultats montrent que les pratiques relevant du cadre menaçant sont associées aux différences de réussite, tandis que celles favorisant la sollicitation cognitive semblent liées aux différences d'engagement comportemental. L'un des apports novateurs de cette étude réside dans l'adoption d'une approche d'observation systématique des pratiques enseignantes, plutôt que des mesures auto-rapportées. Cette approche d'observation apparaît comme une méthode complémentaire et pertinente pour mieux comprendre les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Ces résultats soulignent ainsi l'importance de poursuivre l'étude des facteurs influençant la réussite universitaire, en intégrant des indicateurs issus à la fois du côté des étudiants et des pratiques enseignantes. Cette étude constitue une étape dans l'identification des dimensions des pratiques enseignantes contribuant à la réussite des étudiants, il est donc essentiel que ces résultats soient répliqués et approfondis dans de futures recherches. Enfin, une piste à explorer serait d'initier des actions en faveur d'une transformation pédagogique visant à optimiser les conditions d'apprentissage et à favoriser la réussite des étudiants.

Discussion générale et conclusion

Discussion générale et conclusion

À l'issue de ce travail de thèse, plusieurs conclusions et pistes de réflexion peuvent être dégagées. Celles-ci feront échos aux questions transversales qui émanent de notre travail et permettront d'y apporter une réponse :

- (1) En quoi l'analyse des pratiques enseignantes en contexte universitaire permet-elle de renouveler ou d'enrichir notre compréhension de l'enseignement ?
- (2) Quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques enseignantes en classe et la réussite, et quels sont les leviers potentiels pour améliorer la qualité de l'enseignement ?
- (3) Dans quelle mesure l'observation des pratiques peut-elle contribuer à mieux comprendre leur impact sur la réussite étudiante, et comment les outils peuvent-ils encore être améliorés ?

Ces trois questionnements ont été retenus comme fils conducteurs de cette discussion. Ils ne prétendent pas épuiser l'ensemble des pistes de réflexion que ce travail aurait pu ouvrir. D'autres angles auraient pu être explorés, mais il nous a semblé pertinent de concentrer notre analyse autour de ces trois questions, qui renvoient aux choix méthodologiques et théoriques posés dès le début de cette thèse. Dans les sections qui suivent, nous reviendrons sur les études empiriques menées et sur leurs résultats principaux, que nous discuterons à la lumière de la littérature existante. Nous mettrons également en évidence les apports complémentaires de nos quatre études, tout en soulignant les **limites** qui subsistent, les nouvelles **pistes de recherche** qui émergent, ainsi que les **implications pratiques** qui en découlent.

Avant de développer ces différents points, il est important de situer cette thèse dans son contexte scientifique plus large. Inscrite dans un vaste corpus de recherches menées depuis de nombreuses années, elle n'a évidemment pas vocation à rompre avec les connaissances établies, mais à s'y inscrire de manière constructive. Elle constitue **une contribution innovante, apportant un éclairage spécifique et ouvrant des perspectives pour de futures recherches**, à la hauteur du travail de recherche accompli au cours de ces quatre années. Il convient également de garder à l'esprit que les quatre études présentées ont toutes été réalisées au sein du contexte belge francophone, ce qui peut influencer la portée ou la transférabilité de certains résultats.

Avant d'entrer dans la suite de cette discussion, précisons que sa structure ne suit pas le découpage académique classique. Cette discussion a été organisée en réponse directe aux questions de recherche formulées dans l'introduction et rappelées ci-dessus. Ce choix vise à assurer une continuité entre l'introduction et la conclusion du travail. Les limites de la thèse, les perspectives de recherche et les implications pratiques sont ainsi intégrées de manière transversale au sein des différentes sections, en lien avec les résultats discutés.

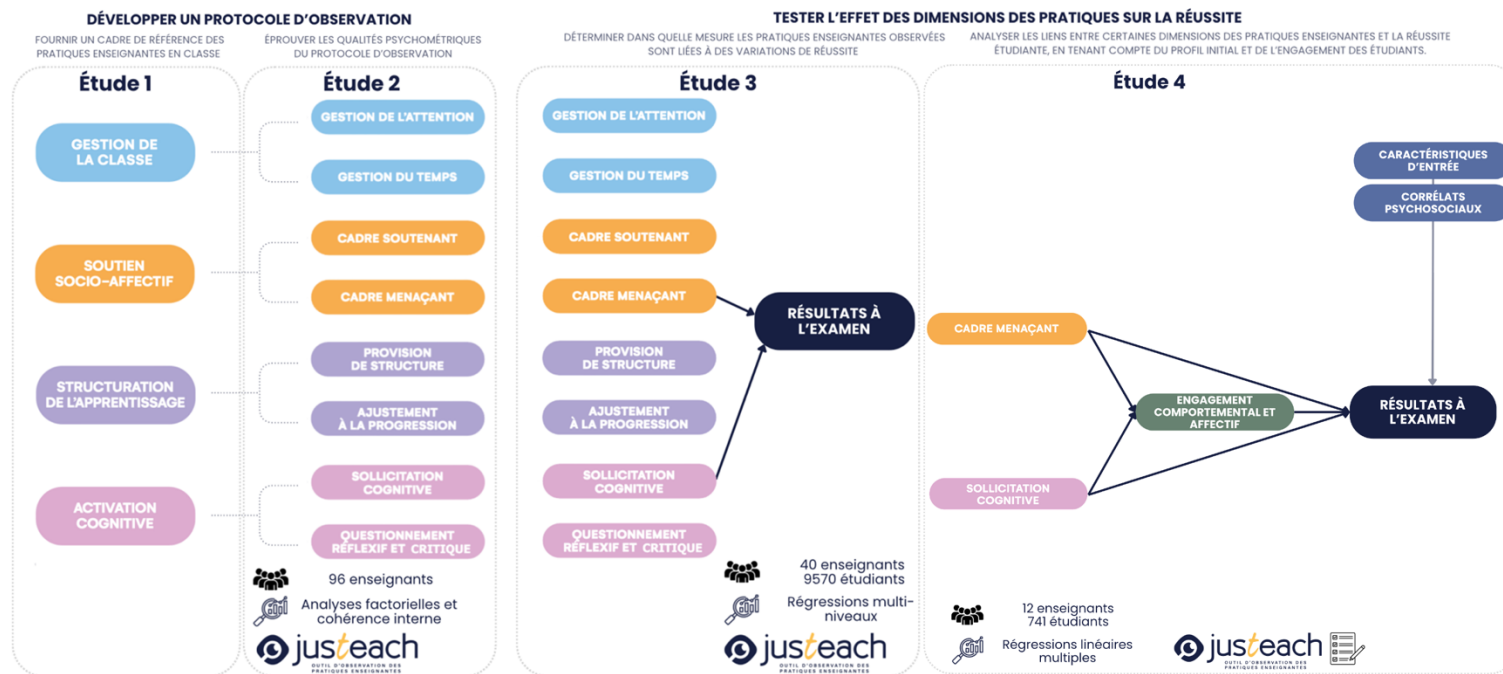


Figure 13.
Rappel des quatre études

1. En quoi l'analyse des pratiques enseignantes en contexte universitaire permet-elle de renouveler ou d'enrichir notre compréhension de l'enseignement ?

Dans la littérature, plusieurs auteurs ont souligné l'importance du contexte d'enseignement dans le processus de réussite (Schneider et Preckel, 2017; Van Rooij et al., 2018) et ont insisté sur la nécessité de mieux prendre en compte les variables liées à l'enseignant. Toutefois, malgré les avancées dans ce domaine, les approches existantes présentent une faiblesse dans la mesure où elles ne mobilisent pas systématiquement un modèle théorique permettant de justifier le regroupement des pratiques enseignantes au sein de certaines catégories. C'est précisément cette question qui a été au cœur de nos deux premières études (étude 1 et 2), où nous avons exploré en profondeur la manière dont ces pratiques peuvent être structurées et analysées. Mais qu'apporte concrètement une telle approche à notre compréhension de l'enseignement ?

1.1. Explorer les dimensions des pratiques pour dépasser les structures dichotomiques

Les travaux existants sur les approches de l'enseignement ou sur les méthodes pédagogiques ont largement contribué à articuler notre compréhension de l'enseignement en contexte universitaire. Cependant, ces études reposent souvent sur des oppositions binaires : approche centrée sur l'enseignant versus centrée sur les étudiants (Parpala et Postareff, 2021; Uiboleht et al., 2019; Zvoch et al., 2021), méthode traditionnelle versus active (Bru, 2021). Si ces structures dichotomiques offrent une grille de lecture pour appréhender les grandes orientations pédagogiques, elles peinent souvent à rendre compte de la diversité et de la complexité des pratiques effectives.

Notre travail s'inscrit dans une perspective complémentaire, en proposant une lecture multidimensionnelle des pratiques enseignantes, susceptible de refléter davantage la variété des comportements observés en classe. Ainsi, l'analyse des pratiques enseignantes répond à un besoin de mieux comprendre et documenter ce qui se passe concrètement en classe avec un ancrage théorique. Dans cette optique, nous avons appréhendé les pratiques enseignantes à travers **plusieurs dimensions**, conformément aux orientations actuelles de la recherche sur les pratiques dans l'enseignement supérieur (Katamba Muamba, 2024). Les résultats obtenus suggèrent que ces pratiques peuvent être classées selon au moins quatre grandes catégories (la gestion de la classe, le soutien socioaffectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive), elles-mêmes subdivisées en huit dimensions (gestion de l'attention, gestion du temps, cadre soutenant, cadre menaçant, provision de structure, soutien à la compréhension, sollicitation cognitive, réflexion et analyse) (études 1 et 2). L'ensemble des pratiques observées se rapportent à quatre objectifs pédagogiques transversaux : maintenir la motivation et l'engagement de l'étudiant, favoriser la qualité du climat de classe, s'assurer de la compréhension de la matière et faire réfléchir sur la matière enseignée. Une telle structure rejoint l'idée, déjà défendue par plusieurs auteurs (Altet, 2002b; Creemers et Kyriakides, 2007), du caractère multidimensionnel de l'activité enseignante.

Cette façon d'étudier l'enseignement ne permettrait-elle pas de rendre compte, de manière détaillée, de ce qui a réellement eu lieu en classe ? Ne répondons-nous pas ici à une limite fréquemment relevée dans la littérature, à savoir le manque de précision dans la description des pratiques ?

Observer les pratiques enseignantes selon ces dimensions nous a permis d'accéder à une **analyse assez précise** de ce qui se déroule en classe. Nos résultats ont par exemple pu montrer que les comportements les plus fréquents se manifestent par une utilisation productive du temps et un comportement directif, tandis que des pratiques telles que la communication dynamique, la structuration du contenu, la création d'un environnement bienveillant et l'encouragement à la participation sont observées de manière moins régulière. Certains comportements, tels qu'établir un cadre menaçant ou compétitif, gérer le rythme de manière inadéquate ou solliciter l'avis des étudiants, sont quasiment absents, confirmant que les comportements hostiles et ceux sollicitant une réflexion approfondie des étudiants sont rares en classe (étude 2).

Ces résultats soulèvent une série de questions pour la suite : les pratiques enseignantes peuvent-elles rendre compte de l'enseignement indépendamment des approches ou des méthodes pédagogiques spécifiques ? Et si tel est le cas, cela pourrait-il nous permettre de mieux distinguer ce qui différencie certaines approches ou méthodes pédagogiques ?

Il est possible que les pratiques enseignantes étudiées dans notre recherche relèvent de ce que Kyriakides et al. (2013) qualifient de **pratiques fondamentales**, c'est-à-dire des pratiques pouvant être mises en œuvre indépendamment des programmes, des approches de l'enseignement, des méthodes pédagogiques ou des dispositifs. Bien que cette hypothèse mérite d'être validée plus systématiquement, il est intéressant de noter que notre étude ne s'est pas attachée à distinguer les approches ou méthodes mobilisées par les enseignants observés. En d'autres termes, nous avons inclus dans notre échantillon tous les enseignants volontaires, sans chercher à identifier les dispositifs précis qu'ils utilisaient. Il est donc tout à fait possible que des méthodes pédagogiques variées aient été représentées. Dès lors, le fait que les dimensions des pratiques enseignantes aient pu être observées et validées dans ce contexte hétérogène suggère qu'il s'agit bien, dans notre contexte, de pratiques fondamentales. Si ces pratiques sont effectivement indépendantes des méthodes mises en œuvre et des dispositifs spécifiques, cela pourrait offrir une opportunité intéressante pour les enseignants : ils pourraient mettre en œuvre ces pratiques sans avoir à réajuster complètement leurs méthodes ou repenser l'ensemble de leur dispositif pédagogique. Cette piste mérite, à ce titre, d'être envisagée comme une **implication pratique** de notre recherche.

En outre, si ces pratiques sont effectivement fondamentales, il est raisonnable de supposer qu'elles peuvent se manifester avec des degrés d'intensité ou de fréquence variables selon les méthodes pédagogiques. Cette variation de fréquence pourrait nous permettre de **différencier les méthodes pédagogiques sur des éléments relativement fins**. Par exemple, certaines dimensions, comme le cadre soutenant, pourraient fluctuer de manière significative d'un enseignant à l'autre, même dans le cadre d'une même méthode pédagogique. En revanche, d'autres dimensions, comme la structuration de l'apprentissage, pourraient

permettre de mieux mettre en évidence les caractéristiques spécifiques de certaines méthodes, telles que l'enseignement explicite, souvent associé à une approche plus structurée et claire (Bocquillon et al., 2024). Dès lors, cela soulève la question de savoir si ces dimensions peuvent être considérées comme des éléments distinctifs permettant de différencier des pratiques, même parmi des enseignants utilisant une même méthode, ou bien de clarifier les distinctions entre différentes approches pédagogiques, voire les deux à la fois.

1.2. Vers une prise en compte élargie des pratiques au-delà de la salle de classe

Dans cette thèse, nous avons centré notre analyse sur ce qui se passe **en présentiel**, c'est-à-dire les pratiques visibles en classe. Contrairement à d'autres travaux qui intègrent également des dimensions hors classe, notre cadre d'observation privilégie les interactions en situation d'enseignement. Ce choix s'inscrit dans la continuité des recherches soulignant l'importance des interactions enseignant-apprenant pour les apprentissages (Holzberger et al., 2019; Kyriakides et al., 2013; Muijs et al., 2014). Mais pouvons-nous pour autant faire abstraction de ce qui relève de la préparation, de la planification, de l'évaluation ou de l'accompagnement hors classe (par exemple, les échanges par courriels avec les étudiants ou les discussions sur une plateforme d'apprentissage en ligne) ? Les pratiques d'un enseignant forment un tout, qui dépasse largement les comportements observables pendant une séance. En considérant l'importance de l'alignement entre les objectifs, l'accompagnement des étudiants et l'évaluation (Entwistle et al., 2002) ainsi que l'importance de l'articulation entre des situations d'apprentissage en « présentiel » et à « distance » (surtout dans le cadre de dispositifs hybrides) (Jézégou, 2014; Peraya et al., 2014), le fait de se centrer uniquement sur ce qui se passe en présentiel représente une **limite** de notre approche. Explorer d'autres composantes des pratiques, telles que celles qui se jouent en dehors de la classe, pourrait constituer une **piste de recherche** pertinente. À condition de pouvoir vérifier que ces éléments ont, eux aussi, un effet sur l'apprentissage et la réussite. Cela impliquerait de combiner des observations en classe avec d'autres sources de données, comme des entretiens ou des questionnaires, pour mieux comprendre la manière dont les enseignants conçoivent et articulent l'ensemble de leurs pratiques dans un dispositif pédagogique complet.

1.3. De la granularité des indicateurs aux profils de pratiques

L'approche adoptée dans cette thèse vise à rendre compte, avec le plus de précision possible, de la diversité des pratiques enseignantes observables en contexte universitaire. Cela soulève inévitablement une question méthodologique : comment traiter une pluralité d'indicateurs sans se perdre dans les détails ? L'analyse des pratiques enseignantes à travers les indicateurs offre une description fine, parfois très nuancée, de ce qui se passe en classe. Mais jusqu'à quel point cette granularité est-elle utile à la recherche ? Est-ce qu'un niveau de détail trop élevé ne risque pas de nuire à la lisibilité des résultats ?

Cette tension entre finesse et lisibilité a guidé certains de nos choix méthodologiques. Plutôt que de traiter séparément les 29 indicateurs issus de notre grille d'observation (étude

2), nous avons opté pour un positionnement à un niveau d'analyse intermédiaire, en travaillant à partir des huit dimensions (étude 3). Ce choix visait à préserver une certaine richesse descriptive tout en facilitant la mise en relation avec d'autres variables de recherche, telles que la réussite étudiante. Néanmoins, cette approche appelle de nouvelles interrogations : les dimensions ne gagneraient-elles pas à être analysées dans leurs interactions ? Loin de se déployer isolément, les pratiques enseignantes se configurent souvent en ensembles cohérents. Dès lors, ne serait-il pas pertinent d'explorer les combinaisons possibles entre dimensions, pour identifier des profils types de configurations de pratiques ?

C'est dans ce cadre que l'identification de profils apparaît comme **une piste de recherche prometteuse**. En regroupant certains patterns récurrents de dimensions ou de combinaisons d'indicateurs, il devient possible de structurer la complexité sans l'aplanir, et d'esquisser des profils types de configurations de pratiques. Cette approche, déjà explorée dans plusieurs travaux (Aelterman et al., 2019; Barry, 2018; Ferrare, 2019; Katamba Muamba, 2024; Lund et al., 2015), repose sur des méthodes telles que les analyses multidimensionnelles ou les classifications hiérarchiques (Borg et al., 2012; Cox et Cox, 2000), qui permettent de faire émerger des regroupements significatifs à partir d'un ensemble d'observations. Ces profils pourraient ainsi constituer des outils heuristiques pour la recherche.

1.4. Vers un cadre ajustable selon les niveaux d'enseignement

Comme évoqué précédemment, nos résultats mettent en évidence quatre catégories de pratiques enseignantes, chacune associée à un objectif pédagogique transversal : la gestion de la classe, qui vise à maintenir la motivation et l'engagement des étudiants ; le soutien socioaffectif, qui a pour but de favoriser la qualité du climat de classe ; la structuration de l'apprentissage, qui soutient la compréhension de la matière ; et l'activation cognitive, qui encourage la mobilisation active des savoirs.

Ces objectifs pédagogiques ne sont pas apparus par hasard : ils se sont dégagés dès la première étape de notre travail, à travers l'analyse des modèles issus de l'enseignement obligatoire (voir étude 1), et ont été confirmés dans nos observations empiriques à travers les indicateurs et dimensions mobilisés. La littérature tend également à documenter ces dimensions à travers les différents niveaux d'enseignement (Opdenakker, 2023), ce qui laisse entrevoir l'existence d'un socle commun aux pratiques enseignantes, au-delà des spécificités propres à chaque contexte éducatif.

Faut-il alors considérer que l'enseignement supérieur repose, en grande partie, sur les mêmes fondements que l'enseignement obligatoire ? Le fait que nous ayons pu construire notre cadre à partir de modèles issus de l'enseignement obligatoire semble aller dans ce sens. Par ailleurs, les liens entre nos dimensions et les principales théories de l'apprentissage et de la motivation (Eccles et Wigfield, 2024; Ryan et Deci, 2017; Urda et Kaplan, 2020) renforcent cette hypothèse. Ces théories, bien qu'ayant été élaborées dans des contextes

variés, ont la particularité d'être mobilisées à tous les âges, avec quelques ajustements. Pouvons-nous en dire autant des dimensions de pratiques enseignantes ?

Il est légitime de se demander si les différences entre les niveaux d'enseignement ne tiennent pas moins à la nature des pratiques qu'à l'accent mis sur certaines d'entre elles. La structuration de l'apprentissage, par exemple, est présente dans tous les contextes, mais son impact pourrait être plus fort dans l'enseignement primaire et secondaire, où les besoins de structure sont plus marqués. À l'inverse, des pratiques favorisant l'activation cognitive pourraient jouer un rôle plus décisif dans l'enseignement supérieur, où l'autonomie intellectuelle est davantage sollicitée.

Dès lors, une question centrale émerge : est-il possible de concevoir un cadre de référence des pratiques enseignantes qui soit à la fois transversal, en s'appuyant sur des objectifs partagés, et ajustable, en tenant compte des spécificités de chaque niveau ? Pour y répondre, il serait pertinent de conduire des observations comparatives entre les niveaux, afin d'identifier non seulement les pratiques communes, mais aussi les variations dans leur fréquence, leur forme ou leur efficacité. Suivant les travaux de Kyriakides et al. (2013), il est probable que les différences concernent moins la présence ou l'absence d'une dimension que l'intensité avec laquelle elle est mobilisée et son effet sur les apprentissages.

Une telle démarche ouvrirait la voie à l'élaboration d'un cadre articulant socle commun et ajustements contextuels, dans lequel chaque dimension pourrait se voir attribuer un poids différencié selon les contextes. Ce cadre permettrait de penser les pratiques enseignantes de manière cohérente à travers les niveaux scolaires, tout en respectant les spécificités propres à chaque niveau. Le CLASS offre un exemple concret de cette démarche, en proposant déjà six versions, chacune adaptée à un niveau spécifique de la petite enfance au secondaire (Hamre et al., 2011; La Paro et al., 2012; Pianta et al., 2010; Pianta et al., 2012; R. Pianta et al., 2008a, 2008b), et ce travail pourrait être poursuivi dans le même esprit à partir de notre outil. Cette logique rejoint également celle des théories universelles de l'apprentissage, qui proposent des principes applicables à tous les apprenants mais modulables selon les contextes et besoins spécifiques.

Ainsi, l'étude des pratiques enseignantes nous offre non seulement une meilleure compréhension de l'enseignement, mais elle nous permet également d'établir des liens significatifs avec la réussite des étudiants. Nous allons à présent explorer dans cette discussion les relations entre ces pratiques et la réussite des étudiants.

2. Quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques enseignantes en classe et la réussite, et quels sont les leviers potentiels pour améliorer la qualité de l'enseignement ?

La place de l'enseignant dans la réussite à l'université est peu étudiée et tend à être sous-estimée dans la littérature sur l'enseignement supérieur (Mastrokoulou et al., 2022). Ce constat est paradoxal dans la mesure où la littérature sur l'enseignement obligatoire a

largement documenté le rôle central des enseignants dans le processus d'apprentissage. De nombreuses recherches et méta-analyses concluent que les processus en classe, et en particulier les pratiques des enseignants, sont une source importante de variation des résultats cognitifs, métacognitifs, affectifs et psychomoteurs des élèves (Creemers et Kyriakides, 2007; Cusset, 2011; Hattie, 2008; Kyriakides et al., 2000; Reynolds et al., 2014; Seidel et Shavelson, 2007). Bien que le contexte universitaire diffère de celui de l'enseignement obligatoire, l'interaction entre l'enseignant et les étudiants est toujours bien présente. Comprendre les mécanismes de la réussite dans l'enseignement supérieur implique donc de s'y intéresser, ce que nous avons fait en analysant le rôle des pratiques enseignantes en classe.

2.1. Rôle des pratiques enseignantes en classe dans la réussite des étudiants

Nos résultats montrent que les pratiques enseignantes observées en classe contribuent à expliquer les variations de réussite entre les cours dans l'enseignement supérieur (étude 3). Ces constats font écho à quelques initiatives isolées, telles que celles de Duguet (2014) et Katamba Muamba (2024), qui, à partir d'observations de terrain, soulignent l'impact des pratiques enseignantes sur les écarts de réussite entre étudiants. Plus précisément, nos analyses multiniveaux indiquent que les caractéristiques des cours et les pratiques enseignantes observées expliquent environ 10% de la variance entre les cours (étude 3). Ce résultat est corroboré par une étude complémentaire présentée en Annexe B. Parallèlement, de nombreuses recherches indiquent que les caractéristiques des étudiants n'expliquent, au mieux, que 45 % de la variance observée (De Clercq et al., 2017; Dollinger et al., 2008; Robbins et al., 2004), suggérant qu'une part importante de la réussite réside ailleurs. Nos résultats viennent ainsi compléter cette vision en montrant que cette part supplémentaire se trouve, entre autres, dans les pratiques mises en œuvre par l'enseignant en classe. Cette conclusion fait aussi écho aux travaux de Hattie (2003), qui, dans sa synthèse des principales sources de variance des résultats des élèves, identifie l'enseignant comme la deuxième source de variance la plus significative après les élèves eux-mêmes. Nos résultats suggèrent que, malgré les différences de contexte entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur, l'enseignant reste une source de variance des résultats. Toutefois, l'importance relative de cette influence, qui dans l'enseignement obligatoire est la deuxième source la plus importante, reste à préciser dans le contexte universitaire.

Ces résultats, qui montrent que l'enseignant contribue à expliquer une partie de la variation de la réussite, ouvrent plusieurs pistes de réflexion.

Tout d'abord, une question simple : l'impact des pratiques enseignantes varie-t-il selon les contextes ? Nous savons que, même au sein d'une même institution, les facultés et programmes diffèrent par leurs exigences, leurs publics et leurs traditions pédagogiques. Ces éléments peuvent façonner l'environnement d'apprentissage (Kuh et al., 2011; Pascarella et Terenzini, 2005). De Clercq (2017) montre que les caractéristiques des étudiants n'ont pas le même poids selon les facultés. Cela pourrait suggérer que le rôle des pratiques enseignantes, et leur impact sur la réussite, varie, lui aussi, selon ces contextes. Cette question mérite d'être explorée plus en détail dans des **recherches futures** : par exemple, l'impact des pratiques

enseignantes est-il plus déterminant dans certaines disciplines comme les sciences de la motricité que dans d'autres, comme le droit ?

Ensuite, une **implication pour la recherche** : il semble essentiel de considérer les facteurs liés à l'enseignant en parallèle avec ceux liés à l'étudiant, comme nous l'avons fait dans l'étude 4. Cette approche conjointe pourrait continuer à enrichir notre compréhension des déterminants de la réussite.

Enfin, une **implication pour le terrain** : l'échec à l'université est souvent attribué à l'étudiant, mais est-il juste de lui en faire porter l'entière responsabilité ? Une part de cette responsabilité pourrait également incomber aux enseignants. En ce sens, l'enseignant pourrait être perçu comme une ressource mobilisable, ce qui pourrait constituer un levier intéressant pour renforcer la performance académique chez les étudiants (Gosselin et Ducharme, 2017). Toutefois, cette prise de conscience pourrait également nuire à leur sentiment d'autonomie et de contrôle. Cette dynamique mérite donc d'être explorée davantage dans des recherches futures. Parallèlement, il paraît important de sensibiliser les enseignants à l'impact de leurs pratiques. À l'université, les enseignants sont recrutés sur base de leur expertise disciplinaire, sans qu'une formation pédagogique préalable ne soit exigée (Saroyan et al., 2023). Pourtant, leur rôle va bien au-delà de la transmission de connaissances : leurs pratiques influencent directement la réussite des étudiants. Certaines pratiques peuvent en effet favoriser l'apprentissage, tandis que d'autres peuvent le freiner. Une prise de conscience de cet impact pourrait encourager les enseignants à réfléchir aux leviers dont ils disposent pour améliorer leurs pratiques et, ainsi, optimiser la réussite des étudiants. Pour aller plus loin, il serait nécessaire que les enseignants prennent conscience de leur rôle dans ce processus multifactoriel et acceptent que leurs pratiques soient perfectibles. Toutefois, il est évident que les informer ne suffira pas. D'autres pistes seront donc discutées dans la suite de cette réflexion.

2.2. Identifier les pratiques favorables ou défavorables à la réussite

Nos résultats suggèrent que certaines dimensions exercent un impact significatif sur les résultats des étudiants. Plus précisément, les conclusions de l'étude 3 révèlent une association négative entre un cadre menaçant et la réussite, ainsi qu'une association positive entre la sollicitation cognitive et la réussite. L'étude 4 vient partiellement corroborer ces résultats, en mettant en évidence un lien significatif entre le cadre menaçant et les résultats académiques, une relation qui se maintient même après contrôle du bagage d'entrée des étudiants et de leur niveau d'engagement. Si ces résultats ont déjà fait l'objet d'analyses approfondies dans les discussions respectives des études 3 et 4, ils appellent également à des pistes de réflexion plus générales, que nous développons ici. Trois axes de réflexion méritent selon nous d'être explorés.

Premièrement, ces résultats attirent l'attention sur l'importance de certaines pratiques potentiellement délétères, comme la mise en place d'un cadre menaçant. Cela invite à élargir notre regard au-delà des pratiques dites efficaces, largement documentées dans la littérature

(Muijs et al., 2014; Reynolds et al., 2014; Seidel et Shavelson, 2007), pour interroger également les pratiques susceptibles de nuire à l'apprentissage. Faut-il, parallèlement à l'identification des pratiques efficaces, mieux documenter celles qu'il conviendrait d'éviter ? Bien entendu, cette perspective n'est pas nouvelle : plusieurs travaux se sont déjà penchés sur les comportements d'enseignement perçus comme négatifs (p. ex. : relation conflictuelle entre l'enseignant et l'élève, atmosphère compétitive et punitive, traitement différencié) (Alkharusi, 2015; Archambault et al., 2017; Collie et al., 2019; De Meyer et al., 2014; Olivier et al., 2025; Smeding et al., 2013). Toutefois, nos résultats viennent renforcer l'intérêt d'un tel angle d'analyse, en suggérant que la compréhension des facteurs influençant la réussite pourrait bénéficier d'une attention accrue portée à ces pratiques défavorables, notamment dans l'enseignement supérieur, où la compétitivité peut être valorisée (Schmitz, 2009). Autrement dit, une réflexion sur les effets potentiellement contre-productifs de certains comportements en classe pourrait enrichir la discussion existante autour des conditions d'un enseignement de qualité.

Deuxièmement, ces résultats invitent également à interroger les raisons qui sous-tendent le choix et la mise en œuvre de ces pratiques par les enseignants. Si certaines postures s'avèrent bénéfiques ou, au contraire, potentiellement délétères pour les étudiants, il semble pertinent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles elles sont adoptées dans un contexte donné. Autrement dit, au-delà de l'identification de ce qui fonctionne ou non, il importerait de s'interroger sur les circonstances dans lesquelles certaines pratiques émergent (Opdenakker, 2023). Dans cette perspective, plusieurs travaux suggèrent qu'un ensemble de contraintes et de ressources personnelles et contextuelles expliquent la mise en œuvre des pratiques enseignantes. Ainsi, dans le contexte de l'enseignement supérieur, Katamba Muamba (2024), à travers une approche qualitative, souligne le rôle de facteurs tels que les conditions de travail, l'expérience personnelle, la formation pédagogique, le soutien entre collègues ou encore les exigences du programme. Plus largement, les recherches montrent que l'adoption de certaines pratiques résulte des caractéristiques individuelles des étudiants, de celles des enseignants, et du contexte organisationnel et institutionnel (Escriva-Boulley et al., 2021; Jang et al., 2016; Opdenakker et Van Damme, 2007; Pelletier et al., 2002; Van Petegem et al., 2005).

Troisièmement, la question de l'intensité des pratiques observées mérite également d'être soulevée. Dans nos analyses, certaines dimensions, notamment celle du cadre menaçant, présentent des scores très faibles, ce qui signifie que les comportements associés ont été observés de manière ponctuelle. Pourtant, malgré cette faible fréquence, une association significative avec la réussite des étudiants a été mise en évidence. Cette observation soulève plusieurs interrogations : dans quelle mesure des pratiques faiblement présentes peuvent-elles exercer un effet sur la réussite ? Faut-il considérer que de faibles occurrences de certaines pratiques peuvent, à elles seules, impacter significativement la réussite ? Cela traduit-il la puissance de certains comportements, même rares, lorsqu'ils surviennent à des moments-clés du processus d'apprentissage ? Par ailleurs, le fait qu'aucun enseignant de notre échantillon n'atteigne un score maximal sur l'échelle utilisée, et que certaines dimensions ne soient pas liées de manière significative aux résultats, pourrait également inviter à réfléchir à la

sensibilité de notre outil. Devons-nous y voir une marge de progression dans les pratiques observées, ou bien une limite dans la capacité de notre grille à capter certaines variations pertinentes ? Ces éléments suggèrent que la fréquence seule n'est peut-être pas la mesure ultime de l'impact d'une pratique. L'intensité ou la qualité des comportements observés pourrait également jouer un rôle déterminant. Une approche combinant fréquence et intensité pourrait donc être envisagée pour mieux capturer la portée réelle des pratiques enseignantes, mais cela reste à explorer. Quoi qu'il en soit, l'effet observé de scores faibles laisse penser que même de petites différences dans les pratiques enseignantes pourraient avoir des répercussions notables sur la réussite des étudiants.

2.3. Poursuivre la réflexion : d'autres études pour aller plus loin

Les études 3 et 4 ont permis d'apporter des éléments de réponses à la question transversale : quels liens pouvons-nous établir entre les pratiques enseignantes en classe et la réussite ? Mais elles ont également ouvert la voie à de nouvelles questions. Pour prolonger et approfondir ce travail, il semble pertinent d'envisager comment une étude 5, voire des études 6 et 7, pourraient s'y inscrire. Parmi les nombreuses pistes possibles, dont certaines ont déjà été évoquées, nous proposons d'en développer trois, en lien avec la logique de progression de cette thèse.

À cet égard, revenons brièvement sur les études 3 et 4. Chaque étude n'a pas seulement approfondi les résultats obtenus précédemment, elle a aussi été pensée comme une réponse partielle aux limites identifiées dans l'étude qui la précède. Cette logique de progression, a permis de garantir une cohérence et d'affiner progressivement notre compréhension des liens entre les pratiques enseignantes en classe et la réussite étudiante. L'étude 3 a montré que le cadre menaçant et la sollicitation cognitive sont respectivement associés négativement et positivement à la réussite. Cependant, elle ne tenait pas compte des caractéristiques individuelles des étudiants. L'étude 4 a donc visé à dépasser cette limite en vérifiant si ces associations se maintiennent lorsque l'on prend en compte les prédicteurs individuels de la réussite. Dans cette dynamique de progression, les futures études pourraient à leur tour s'appuyer sur les résultats obtenus et sur les limites identifiées. Penser les études suivantes, c'est poser de nouvelles questions, tout en cherchant à dépasser certaines limites.

Pour une **étude 5**, l'une des questions qui émergeait déjà à l'issue de l'étude 3, et qui reste présente dans l'étude 4, concerne le sens de la relation entre pratiques enseignantes et réussite étudiante. Cette question touche directement aux **limites méthodologiques liées au design transversal et non expérimental** des études 3 et 4, qui restreignent la possibilité d'établir des inférences causales. En effet, pour mieux comprendre la direction de la causalité entre deux variables, il est nécessaire de collecter des données à différents moments, notamment au début et à la fin de l'année, afin de mesurer les progrès réalisés (Reynolds et al., 2014), ou d'adopter une conception expérimentale (West et al., 2000). Dans nos études, l'analyse de l'impact du comportement de l'enseignant est principalement entravée par l'absence de données longitudinales, essentielles dans la recherche non-expérimentale pour renforcer la validité des inférences causales (Creemers et Kyriakides, 2006; Reynolds et al., 2014). En

outre, l'absence d'un dispositif quasi-expérimental limite également notre capacité à isoler les effets spécifiques des pratiques enseignantes sur la réussite des étudiants. Dans cette optique, une étude 5 pourrait viser à dépasser ces limites en adoptant un **design longitudinal ou quasi-expérimental**, afin d'examiner plus finement les dynamiques à l'œuvre au fil du temps, et de renforcer la solidité des inférences causales concernant le lien entre pratiques enseignantes et réussite étudiante.

Pour une **étude 6**, une autre question qui reste en suspens est celle de l'universalité des effets des pratiques enseignantes : profitent-elles à tous les étudiants de la même manière ? Sont-elles particulièrement bénéfiques pour les étudiants déjà bien armés pour réussir, ou peuvent-elles au contraire contribuer à soutenir ceux qui sont plus désavantagés ? L'absence de réponse à cette question s'explique notamment par l'absence d'**analyses des effets modérateurs**. Bien que nos résultats puissent laisser penser que les pratiques enseignantes bénéficient uniformément à l'ensemble des étudiants, la réussite reste inégalement répartie selon les caractéristiques individuelles telles que l'origine sociale et les performances antérieures (Rodriguez-Hernandez et al., 2020). Il est donc nécessaire de comprendre comment les pratiques enseignantes peuvent contribuer à atténuer ou à exacerber les disparités entre étudiants. Par exemple, l'effet du cadre menaçant varie-t-il en fonction du parcours scolaire antérieur des étudiants ? Certaines pratiques ont-elles un impact différencié selon les caractéristiques individuelles des étudiants ? Plusieurs recherches menées dans l'enseignement obligatoire montrent que certaines pratiques enseignantes peuvent réduire les écarts de réussite liés à l'origine sociale et aux performances antérieures (Bissonnette et al., 2010; Cadima et al., 2010; Crosnoe et al., 2010; Hamre et Pianta, 2005). Ces résultats soulignent l'importance de porter attention à comment les pratiques enseignantes interagissent avec les caractéristiques individuelles des étudiants (Maulana et al., 2023). Dans cette optique, une étude 6 pourrait viser à explorer les effets différentiels des pratiques, en testant des **modèles de modulation**. Des modèles en équations structurelles permettraient d'examiner à la fois les effets directs de certaines variables, mais aussi les interactions susceptibles d'agir dans le processus de réussite. Cette démarche offrirait une compréhension plus fine des conditions d'efficacité des pratiques, et ouvrirait la voie à la conception d'interventions pédagogiques plus ciblées et plus équitables. Elle nécessiterait toutefois de s'ancrer davantage dans les théories des effets de modulation, afin de guider rigoureusement les hypothèses et les analyses.

Une autre piste de recherche pourrait être explorée dans le cadre d'une éventuelle **étude 7**, ou **de manière transversale dans les études 5 et 6**. Dans cette thèse, notre attention s'est portée sur la réussite des étudiants, que nous avons opérationnalisée à partir des résultats aux examens. Dès le départ, nous avons justifié ce choix en considérant les notes comme un indicateur institutionnel de la réussite, reflétant le niveau d'apprentissage des étudiants mais pouvant aussi refléter le parcours de vie future. L'objectif de cette thèse était de déterminer s'il existait un lien entre les pratiques enseignantes en classe et les résultats aux examens. Mais ce postulat de départ mérite d'être interrogé. Une réflexion peut ainsi s'engager sur ce que ces résultats mesurent réellement, et sur les autres manières possibles d'appréhender les effets des pratiques enseignantes sur la réussite.

Tout d'abord, pouvons-nous vraiment considérer les résultats aux examens comme un reflet fidèle de la réussite ? Que mesurent réellement les notes : les apprentissages acquis, les compétences développées, ou simplement la capacité à performer dans un format d'évaluation donné ? D'autres indicateurs, plus proximaux ou qualitatifs, pourraient peut-être compléter ou enrichir cette mesure. Dans le prolongement de notre ancrage dans les théories de l'apprentissage, ne serait-il pas pertinent de concevoir des tests de compétences standardisés pour mieux cerner les apprentissages effectifs des étudiants ?

Par ailleurs, plusieurs pratiques enseignantes observées dans nos études ne se sont pas révélées significativement associées aux résultats aux examens. Cela signifie-t-il pour autant qu'elles sont inutiles ? Il est plausible qu'elles produisent des effets positifs sur d'autres aspects de la vie universitaire, peut-être moins visibles, mais tout aussi importants, tels que l'intégration sociale, la persévérance ou le bien-être. Selon plusieurs auteurs (Van der Zonder, York, ...), l'expérience étudiante ne se résume pas à sa réussite académique. Faut-il alors se limiter aux résultats aux examens pour évaluer l'impact des pratiques enseignantes ? Ou convient-il d'élargir notre regard à d'autres dimensions de l'expérience étudiante ?

Toutes ces questions restent ouvertes, et la littérature montre que ces débats sont encore loin d'être tranchés. Si la majorité des recherches continuent de privilégier une mesure centrée sur les notes ou la moyenne générale (Rodriguez-Hernandez et al., 2020), de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que la réussite académique est un concept fondamentalement multidimensionnel (Annoot, 2015; De Clercq et al., 2025; Romainville, 2015). Certains plaident pour une approche plus holistique, qui englobe l'ensemble du processus d'apprentissage, y compris l'engagement, les stratégies mobilisées ou le développement de compétences transversales (Osborne et al., 2019; Yang et al., 2020). D'autres encore insistent sur la nécessité de prendre en compte la diversité des aspirations, des parcours et des définitions personnelles de la réussite (Ball et al., 2024; De Clercq et al., 2025; Guterman, 2021). Guterman (2021) propose une définition originale de la réussite, centrée sur les attentes personnelles des étudiants. Il s'agit de comparer « les réalisations des apprenants avec leurs propres objectifs » (p. 406). Cette vision de la réussite se recoupe avec celle développée par De Clercq et al. (2025), qui proposent un indicateur de réussite personnelle fondé sur le degré d'atteinte des objectifs propres à chaque étudiant.

Ces pistes pourraient faire l'objet d'analyses plus approfondies, tant le champ de réflexion demeure vaste et ouvert. Ce qui semble clair, en revanche, c'est que le choix des indicateurs de sortie dans les recherches sur l'enseignement influence fortement les résultats obtenus. Plusieurs auteurs soulignent en effet que les déterminants de la réussite varient selon l'indicateur choisi et son degré de spécificité ou de généralité (De Clercq et al., 2013; Vermunt, 2005). Ces variations compliquent les comparaisons entre études et limitent la portée des généralisations. Dès lors, il nous paraît pertinent que les recherches futures dépassent l'analyse des seuls résultats aux examens pour **explorer d'autres formes d'acquisitions étudiants**. Adopter une perspective multidimensionnelle permettrait de mieux saisir les effets des pratiques enseignantes sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

3. Dans quelle mesure l'observation des pratiques peut-elle contribuer à mieux comprendre leur impact sur la réussite étudiante, et comment les outils peuvent-ils encore être amélioré ?

L'observation a fait ses preuves pour étudier les pratiques enseignantes dans le contexte de l'enseignement obligatoire (Pianta et Hamre, 2009). Plusieurs travaux suggéraient qu'elle constitue également une source pertinente pour étudier les pratiques enseignantes dans le contexte de l'enseignement supérieur (Duguet, 2014; Katamba Muamba, 2024). Dans ce sens, nos résultats sont probants et démontrent que l'observation peut effectivement être utilisée pour décrire les pratiques enseignantes et analyser leur impact sur la réussite étudiante. Les observations, mêmes lorsqu'elles reposent sur une seule séance, ont permis de mettre en évidence que les pratiques enseignantes expliquent une part substantielle de la variance des résultats entre les différents cours (étude 3 et 4).

L'approche par observation présente plusieurs atouts déjà identifiés dans la littérature et que notre expérience tend à confirmer. Elle offre notamment un accès direct aux comportements en situation d'enseignement (Marquet et al., 2022), assure une certaine validité écologique (Hilberg et al., 2004), et permet de limiter la subjectivité inhérente au vécu des acteurs (McCance et al., 2020). Ces éléments, conjugués aux résultats obtenus, renforcent l'idée que l'observation constitue un levier intéressant pour étudier les pratiques et leur lien avec la réussite.

3.1. Une avancée méthodologique pour l'observation des pratiques enseignantes

Cette recherche s'inscrit dans une démarche méthodologique visant à renforcer les études d'observation dans le contexte de l'enseignement supérieur. L'outil *Just Teach* a donc été développé dans ce cadre.

Cet outil ne constitue qu'une réponse parmi d'autres possibles. Il ne prétend pas être la solution unique, mais constitue une avancée méthodologique pour l'observation des pratiques enseignantes. Une **implication pour la recherche** est de nourrir la réflexion sur la manière de concevoir ce type d'outil. Dans cette optique, il convient d'établir certains critères que l'on pourrait s'attendre à voir respecter pour un outil d'observation. En premier lieu, il semble important de suivre une procédure stricte (Artino et al., 2014; Bostic et al., 2019; Smith et al., 2013) et de tester l'outil pour vérifier ses qualités psychométriques (Laveault et Grégoire, 2023). Un ancrage théorique solide paraît également essentiel, tout comme une validation empirique (Guikas et al., 2016) pour s'assurer que l'outil correspond bien à la réalité du terrain. Il devrait aussi être facile à utiliser en limitant le nombre d'éléments à coder (Hora, 2013), avec une prise en main rapide nécessitant seulement quelques heures de formation (Smith et al., 2013). L'absence d'outils répondant à ces critères a jusqu'à présent freiné les recherches dans ce domaine (Duguet, 2015a). À titre d'exemple, l'outil *Just Teach* respecte ces critères (étude 2). Il revient à d'autres chercheurs de développer leurs propres outils, mais selon nous, un outil d'observation devrait respecter au minimum ces critères.

3.2. Un outil qui peut encore évoluer

Les résultats de cette thèse ouvrent plusieurs perspectives pour affiner ou repenser les outils existants d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur.

Une **limite** de notre outil réside dans l'**adéquation de sa solution factorielle**, qui n'est pas optimale. Le fait que certaines dimensions de notre propre outil présentent des indices de fidélité relativement faibles et que certains indicateurs affichent une saturation inférieure à la valeur recommandée montre qu'il existe une marge de progression pour les futurs outils. De plus, le regroupement des huit dimensions en quatre catégories principales n'a pas été confirmé. Une piste d'amélioration consisterait à affiner la structure de l'outil en réévaluant ses dimensions et en poursuivant les analyses pour tester sa généralisation à des échantillons plus larges. Cela permettrait de mieux évaluer la stabilité de sa structure et d'atteindre une validation à plus grande échelle.

On peut se demander si les pratiques observées dans notre outil sont véritablement objectives ou si elles intègrent, de manière indirecte, des intentions pédagogiques ou des jugements sur la qualité des comportements. Certains indicateurs de la grille nécessitent en effet d'attribuer une intention pédagogique à l'enseignant ou d'évaluer la qualité de ses pratiques, ce qui pourrait introduire un biais dans l'interprétation des données. En outre, l'outil repose principalement sur des comportements observables, mais certaines dimensions plus subjectives, telles que l'atmosphère générale du cours demeurent plus difficiles à objectiver.

Des outils comme le TDOP (Hora et al., 2013) ou sa version en français, le GO-DimpES (Katamba Muamba et al., 2024), présentent l'avantage d'avoir un caractère non-évaluatif, où les codes sont très descriptifs et moins sujets à l'interprétation. À l'inverse, des outils comme le CLASS (Pianta et al., 2012), demandent explicitement un jugement qualitatif. Dans le manuel de codage il est mentionné que l'observateur doit porter des jugements basés sur la variété, la fréquence, l'intention et la tonalité émotionnelle des comportements interpersonnels et individuels pendant la période d'observation. Les observateurs apprennent à porter ces jugements de manière cohérente grâce à une formation initiale et à une certification, ainsi qu'à un soutien continu à l'étalonnage. Ainsi avec un outil comme le CLASS il n'est pas nécessaire d'observer tous les marqueurs de comportement pour obtenir un score élevé sur une dimension. Une piste intéressante pourrait être de chercher un équilibre entre ces deux approches : d'une part, garantir l'objectivité des comportements observés, tout en laissant de la place à une évaluation qualitative, mais de manière structurée et rigoureuse.

Enfin, une piste de réflexion concerne l'évolution des contextes d'enseignement. Les pratiques enseignantes se transforment, notamment avec l'essor de l'apprentissage hybride et en ligne, qui s'est accéléré sous l'impulsion de la pandémie de la Covid-19 (Opdenakker, 2023). Or, notre outil a été conçu pour observer des interactions en présentiel. Cela pose la question de son applicabilité dans des environnements où la communication pédagogique repose en partie sur des supports asynchrones, des forums de discussion ou des interactions médiées par des outils numériques.

L'observation des pratiques en ligne implique des défis méthodologiques spécifiques : comment capter la dynamique d'un enseignement qui ne se déroule pas exclusivement en face à face ? Quels indicateurs seraient pertinents pour évaluer l'engagement des étudiants ou la structuration des contenus dans un format dématérialisé ? Une évolution de notre outil pourrait consister à identifier des marqueurs transposables entre ces différents contextes, tout en conservant la rigueur et la précision du cadre d'analyse développé pour l'enseignement en présentiel.

3.3. Quelle complémentarité entre l'observation et les autres méthodes ?

Notre thèse adopte une **approche unimodale**, fondée exclusivement sur l'observation directe des pratiques enseignantes.

Selon certains chercheurs, cela constitue une limite, dans la mesure où un seul point de vue ne suffit pas à offrir une vision complète de ce qui se joue en classe (Grossman et al., 2009; Spillane et al., 2001). Plusieurs auteurs recommandent de varier et croiser les sources de données afin d'obtenir une description plus précise et détaillée des comportements en classe (Harrison et al., 2022; Katamba Muamba, 2024; Seidel et Shavelson, 2007). Ainsi, si l'objectif est de prétendre à une image complète des pratiques enseignantes, notre approche pourrait effectivement être considérée comme partielle et limitée. Dans cette perspective, il serait pertinent de recommander, pour les **recherches futures**, le recours à une **approche multimodale avec triangulation des données**. Par exemple, le croisement de données d'observation avec des entretiens auprès des enseignants et des questionnaires administrés aux étudiants permettrait d'enrichir l'analyse en intégrant à la fois les pratiques observées, les déclarations des enseignants et les perceptions des étudiants.

Toutefois, dans le cadre de notre étude, l'objectif principal était d'examiner dans quelle mesure les pratiques enseignantes observées sont liées à la réussite étudiante. À cet égard, l'approche par observation semble logiquement répondre à cette finalité. En revanche, si l'on élargit la focale en s'intéressant plus largement aux pratiques (qu'elles soient observées ou non) et à leurs effets sur la réussite, alors d'autres méthodes de recueil de données, voire une combinaison de plusieurs approches, pourraient s'avérer intéressantes. Cela dit, il conviendrait de s'interroger sur les conditions dans lesquelles ces approches apporteraient une réelle plus-value. Par exemple, ce serait pertinent si l'on démontrait que les déclarations des enseignants, ou d'autres sources sont, elles aussi, associées à la réussite étudiante, comme c'est le cas ici avec les données issues de l'observation.

Ce qui serait particulièrement intéressant c'est d'examiner dans quelle mesure les différentes approches se complètent. Une première étape consisterait à évaluer la convergence des informations recueillies par différentes sources. Or, une étude récente de Duguet et De Clercq (soumis) suggère plutôt l'inverse : elle met en évidence des divergences marquées entre l'image des pratiques enseignantes selon les trois instruments mobilisés (observation, questionnaire étudiant et questionnaire enseignant). Selon Duguet et De Clercq (soumis), certaines pratiques fréquemment évoquées par les enseignants et les étudiants

seraient moins bien captées par l'observation. Si cette dernière présente l'intérêt d'un regard plus objectif et permet d'accéder directement aux comportements en classe, elle peut néanmoins se révéler moins sensible à certains aspects plus implicites ou moins visibles des pratiques enseignantes. Ces résultats laissent entendre que les sources déclaratives pourraient compléter utilement les données issues de l'observation.

Une deuxième étape consisterait à examiner si l'observation apporte un point de vue distinct, susceptible de mettre en lumière des effets des pratiques sur la réussite qui ne seraient pas détectés par d'autres méthodes. Si les étudiants, par exemple, parvenaient à repérer les mêmes éléments que ceux relevés via l'observation, alors les questionnaires étudiants pourraient représenter une alternative moins coûteuse à mettre en œuvre. Cela dit, il ne s'agit pas d'opposer les approches ni de chercher à en privilégier une au détriment des autres, mais plutôt d'identifier les aspects des pratiques pour lesquels chaque approche est particulièrement pertinente. Il est probable que certaines dimensions soient plus accessibles à l'observation directe, tandis que d'autres se prêtent davantage à une approche déclarative.

Afin d'opérationnaliser une approche multimodale, il paraît essentiel d'identifier les aspects des pratiques moins accessibles à l'observation directe et d'explorer les moyens de les compléter par d'autres types de données. Par exemple, l'observation ne permet pas de prendre en compte certains éléments du dispositif d'enseignement ni les pratiques qui se déploient en dehors de la salle de classe. Une piste intéressante consisterait à recueillir les déclarations des enseignants en dehors du cours, à l'aide d'un outil d'auto-positionnement structuré selon les catégories de l'outil d'observation, voire selon une version élargie de ces catégories. Cette démarche offrirait un éclairage complémentaire, en articulant données observées et données déclarées, et permettrait ainsi d'enrichir l'analyse des pratiques enseignantes. On pourrait ici avoir une vision plus holistique de l'ensemble du dispositif déployé.

4. Mises en perspective d'un outil d'observation

La conception et la mobilisation de l'outil d'observation *Just Teach* dans cette thèse ont permis de mieux comprendre les pratiques enseignantes et d'analyser leur lien avec la réussite des étudiants. Ce travail ouvre également la voie à une réflexion plus large sur les rôles que peuvent jouer les outils d'observation, tant dans la recherche en sciences de l'éducation que sur le terrain. Nous proposons **trois pistes de mise en perspective** concernant l'utilisation d'un outil d'observation, qu'il s'agisse de l'outil *Just Teach* ou d'un autre outil d'observation répondant au minimum aux critères mentionnés supra. La première piste s'inscrit dans une **perspective de recherche**, tandis que les deux suivantes relèvent d'**implications pratiques**. En ce qui concerne la recherche, l'outil *Just Teach* pourrait être utilisé, adapté ou servir d'inspiration pour étudier les pratiques enseignantes dans d'autres contextes. En ce qui concerne le terrain, nous pouvons distinguer deux usages principaux. D'une part, le recours à un outil d'observation pour outiller l'observation dans la formation des (futurs) enseignants. D'autre part, l'utilisation d'un outil d'observation dans une logique de développement professionnel continu. Ces deux implications ne poursuivent pas les mêmes objectifs, mais

partagent un même enjeu : faire de l'observation un levier pour la professionnalisation des enseignants.

4.1. Réutiliser ou adapter un outil d'observation pour d'autres contextes de recherche

Une **perspective de recherche** concerne la possibilité d'utiliser, d'adapter ou de s'inspirer de l'outil *Just Teach* pour d'autres contextes de recherche. Cet outil a vocation à être utilisé par tout chercheur souhaitant mesurer les pratiques enseignantes dans les cours universitaires, que ce soit pour décrire l'environnement d'apprentissage en classe ou pour analyser les effets des pratiques. Bien que l'outil *Just Teach* ait été conçu pour une utilisation dans ce sens, il serait pertinent d'examiner dans quelle mesure il peut être transféré à d'autres contextes, tels que d'autres formes de cours (travaux pratiques, séminaires, cours en ligne, projets encadrés, tutorats), d'autres établissements (Hautes Écoles, Écoles supérieures des Arts, établissements d'Enseignement de Promotion sociale) ou d'autres niveaux d'enseignement (enseignement fondamental ou secondaire). Si son transfert s'avérait limité, l'outil *Just Teach* pourrait néanmoins servir de point de départ pour la conception d'un nouvel outil d'observation. S'appuyer sur un outil préexistant pourrait permettre à d'autres chercheurs de prolonger notre démarche. Dans cette perspective, notre étude 2 propose un processus de validation rigoureux (Artino et al., 2014; Bostic et al., 2019; Smith et al., 2013) pour construire et valider un outil de mesure, pouvant être répliqué par des chercheurs travaillant dans des contextes où aucun outil validé n'existe encore. L'outil *Just Teach* ainsi qu'un *Guide de l'utilisateur simplifié* sera également publié sous licence Creative Commons BY-NC-SA 4.0, ce qui autorise son utilisation, sa modification et son partage, à condition de citer les auteurs. Le but est de rendre l'outil accessible et de favoriser son adaptation et son utilisation par d'autres chercheurs (Annexe C).

4.2. Soutenir la formation des (futurs) enseignants

Une **implication** possible de l'usage d'un outil d'observation concerne son utilisation au sein de la formation initiale des enseignants. L'outil *Just Teach*, ou un outil d'observation similaire, pourrait être adapté et mobilisé à des fins formatives. Au-delà de son protocole d'observation, l'outil *Just Teach* repose sur une grille de codage qui sert de cadre structurant, facilitant l'observation des pratiques en classe et permettant aux utilisateurs de les analyser de manière partagée et cohérente. Ce type de grille, qu'il s'agisse de celle de *Just Teach* ou d'un outil similaire, pourrait offrir un cadre pertinent pour interroger, modéliser et analyser les pratiques enseignantes, notamment dans le contexte de la formation initiale des enseignants. Une telle démarche pourrait encourager le développement progressif d'une posture réflexive, au cœur du processus de professionnalisation (Verpoorten et al., 2022).

Une grille d'observation est déjà utilisée dans ce sens à l'ULiège, dans le cadre du Master de Spécialisation en Formation d'Enseignants (MSFE), destiné aux (futurs) enseignant en Haute École pédagogique. Les formateurs du MSFE cherchent à intégrer l'observation des pratiques enseignantes dans le processus de formation des étudiants, afin de leur permettre de prendre du recul et d'analyser les dynamiques pédagogiques en situation réelle.

Pour mieux comprendre la mise en œuvre de cette grille dans ce contexte spécifique de formation, je me suis entretenue avec un formateur impliqué dans le dispositif. Ses propos ont permis de clarifier l'usage de la grille d'observation dans ce contexte. Celle-ci a été construite sur la base de plusieurs modèles théoriques, intégrant des travaux de référence (Bocquillon et al., 2017; Klieme et al., 2009; Pianta et al., 2008b), ainsi que notre propre cadre de référence présenté dans l'étude 1. Ce cadre (Jacquemart et al., 2023) a été conçu précisément pour faciliter la création de grilles d'observation. Ainsi, la grille développée à l'ULiège s'appuie directement sur ce cadre, de manière similaire à la nôtre. Bien que leur grille ait été élaborée indépendamment, elle suit une logique et une structure proches de celles de l'outil *Just Teach*.

La grille a été pensée pour répondre aux spécificités du programme et aux objectifs pédagogiques, en veillant à en faciliter l'utilisation pour les étudiants. Lors du stage effectué par les étudiants auprès d'un maître-assistant, l'observation joue un rôle central : elle permettrait aux étudiants de prendre du recul sur les pratiques enseignantes et d'analyser les dynamiques à l'œuvre en situation réelle. Les étudiants sont invités à utiliser un support intitulé Journal d'Observation Outillé (JOO). Ce document permet aux étudiants de remplir la grille d'observation « en direct » lors de chaque séance d'observation, favorisant ainsi une réflexion structurée et immédiate sur les pratiques observées. Pour compléter la grille d'observation, les étudiants doivent non seulement décrire les comportements observés, mais également évaluer la qualité pédagogique de ce qu'ils ont vu, en déterminant si la pratique observée constitue une bonne pratique ou une pratique perfectible. De plus, ils sont invités à s'approprier la grille, conçue comme un canevas personnalisable : ils peuvent ajouter ou supprimer des cases en fonction de leurs besoins et de leur réflexion. La grille comporte également des questions d'approfondissement, telles que : « Quels liens faites-vous entre les pratiques observées et les théories ou modèles pédagogiques abordés en cours ? »

L'objectif principal de cette démarche est d'outiller les étudiants pour l'observation en contexte de stage et de les soutenir dans la rédaction du rapport de stage d'observation. Les formateurs du programme visent d'autres objectifs à travers l'utilisation de cet outil d'observation, dont :

- Avoir une vue globale et pertinente des pratiques enseignantes observées en stage ;
- Tirer parti des pratiques pédagogiques observées en situation réelle ;
- Développer progressivement une compréhension approfondie des dynamiques de classe et des interactions entre les étudiants et l'enseignant ;
- Disposer d'un matériau qui « garde trace » et outille les expériences ;
- Permettre « de ne laisser filer » aucune bonne idée ou réflexion lors de l'observation ;
- Favoriser une réflexion critique et constructive ;
- Réfléchir à une intervention servant de base à une recherche de type *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (SoTL, Boyer, 1990).

Selon les formateurs de ce dispositif, le JOO vise à nourrir la capacité réflexive des étudiants en affinant leur attention et en favorisant l'introspection (Boud et al., 2013). À cet

égard, le JOO pourrait fonctionner comme un véritable journal de bord pendant le stage, soutenant ainsi la réflexion des étudiants et les aidant à explorer d'autres manières d'agir, contribuant ainsi à leur développement professionnel à travers la réflexivité (Chartier et al., 2014; Tschopp, 2019). Bien entendu, ce dispositif de formation est encore perfectible, d'autant qu'il n'en est qu'à sa première année de mise en œuvre. Ces premières expérimentations ouvrent la voie à de nouvelles interrogations : dans quelle mesure un tel outil pourrait-il être adapté à d'autres contextes de formation ou enrichi pour renforcer encore sa contribution à la professionnalisation des enseignants ? La réflexion reste ouverte et des prolongements peuvent être envisagés.

4.3. Accompagner le développement professionnel continu

À la lumière de nos résultats, plusieurs questions se posent : serait-il pertinent de former les enseignants à de nouvelles pratiques ? Faudrait-il envisager des actions pour améliorer les pratiques afin de favoriser la réussite des étudiants ? À ce stade, notre recherche n'apporte pas encore de réponses claires à ces questions, car plusieurs étapes doivent être franchies. D'abord, il semble essentiel de pouvoir démontrer que certaines pratiques sont véritablement efficaces. Ensuite, il faudrait montrer que le fait d'influencer les pratiques se traduit par des progrès chez les étudiants. Ce n'est qu'une fois ces éléments établis que la formation des enseignants pourrait être envisagée. Actuellement, notre approche reste insuffisante pour tirer des conclusions définitives, bien qu'il soit possible d'esquisser quelques pistes de réflexion.

Dans cette perspective, Bru (2002), distingue deux grandes visées pour l'observation des pratiques en classe : une visée descriptive, visant à décrire les pratiques des enseignants, et une visée évaluative, qui cherche à évaluer la qualité de l'enseignement. L'outil *Just Teach*, tel qu'il est conçu, s'inscrit dans une logique descriptive, en cherchant à documenter objectivement ce que font les enseignants en classe (Ebert-May et al., 2011; Weston et al., 2021). Ainsi, il ne s'agit pas d'attribuer une note, mais de mesurer la fréquence des comportements observés. Cela soulève de nouvelles questions : si l'objectif est d'améliorer les pratiques, quelle visée serait la plus appropriée ? Une visée évaluative pourrait-elle être plus pertinente ? Si tel est le cas, il conviendrait de réajuster l'outil pour répondre à cette fonction.

Néanmoins, il est possible de considérer que l'outil *Just Teach* ou un outil d'observation similaire pourrait, à terme, jouer un rôle dans l'amélioration des pratiques enseignantes. Une **implication prospective** de notre recherche serait d'explorer cette possibilité : comment un outil d'observation pourrait-il contribuer au développement professionnel continu des enseignants et à l'amélioration de leurs pratiques ? Toutefois, cette démarche doit être abordée avec prudence. Nos résultats actuels ne permettent pas de prescrire des pratiques spécifiques aux enseignants, et il serait prématuré d'affirmer ce qui constitue des pratiques « efficaces » ou « inefficaces ». Néanmoins, dans un premier temps, l'outil pourrait être vu comme un dispositif de développement professionnel, sans nécessairement s'inscrire dans une logique de promotion de pratiques dites efficaces.

Notre hypothèse est que l'observation, couplée à un retour de l'observateur ou à un travail basé sur les vidéos, pourrait favoriser la réflexivité des enseignants et les aider à faire évoluer leurs pratiques. Cependant, cette hypothèse reste ouverte et nécessite d'être approfondie. Il serait utile d'examiner dans quelle mesure cette démarche peut réellement conduire à une amélioration des pratiques enseignantes. Et si cette amélioration entraîne des progrès chez les étudiants. Dans cette logique, les travaux de Röhl et al. (2021) sur l'utilisation productive des rétroactions des élèves apportent un cadre intéressant. Ces auteurs ont notamment proposé un modèle permettant de visualiser les processus par lesquels les enseignants exploitent ces rétroactions. Une approche dans la lignée de ces travaux pourrait être envisagée en s'appuyant sur les données issues de l'observation des pratiques enseignantes. Notre recherche constitue une première étape en ce sens, en fournissant des pistes pour recueillir des informations objectives sur les pratiques enseignantes via l'observation. Une avancée complémentaire consisterait à examiner comment les enseignants s'approprient ces informations et les transforment en actions concrètes visant à améliorer leur enseignement. Cette démarche ouvrirait la voie au développement d'un outil de formation favorisant une utilisation formative des données, dans une logique d'accompagnement et d'amélioration continue des pratiques enseignantes.

À cet égard, un mémoire récent (Gazon et Ortmans, 2025) propose des pistes prometteuses. Dans le cadre de ce mémoire, un dispositif de formation a été mis en place pour favoriser l'amélioration des pratiques observables et l'engagement réflexif des enseignants. Chaque participant s'est filmé durant une séance, et les vidéos ont été analysées à l'aide de la grille de codage *Just Teach*. Des entretiens d'auto-confrontation ont suivi, permettant de confronter l'enseignant à son enseignement (Blondeau, 2018), un levier pour son développement professionnel (Gaudin et Chaliès, 2012). L'enseignant choisissait ensuite une pratique à améliorer et le processus était réitéré. L'analyse qualitative montre une perception globalement positive du dispositif, ainsi qu'un engagement marqué dans la réflexivité lors de sa mise en œuvre. Les analyses descriptives indiquent une amélioration des pratiques, en particulier celles ciblées par les objectifs, ainsi qu'un effet de contagion sur d'autres pratiques. Une étude longitudinale serait utile pour évaluer la durabilité de ces effets sur les pratiques enseignantes et leur appropriation à long terme. Par ailleurs, des recherches complémentaires seraient nécessaires pour examiner l'impact de ces améliorations sur l'apprentissage des étudiants.

5. Que retenir ?

La question posée en introduction – à savoir **quelle est la contribution des pratiques enseignantes à la réussite des étudiants ?** – a guidé l'ensemble de ce travail. Les analyses menées ont permis d'apporter des éclairages à différents niveaux. Il convient à présent de revenir sur les réponses apportées de façon synthétique.

Tout d'abord, pour répondre à cette question, plusieurs choix ont été effectués. L'attention a été portée sur l'observation des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur ce qui nous a conduit à la conception d'un outil d'observation, permettant d'établir

plusieurs constats. Sur le plan théorique, il apparaît que les pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur peuvent être organisées en **au moins quatre catégories distinctes** : la gestion de la classe, le soutien socioaffectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive. Ces catégories ne sont pas inédites dans l'étude des pratiques enseignantes, puisqu'elles sont largement décrites dans la littérature, et ce, pour différents niveaux scolaires. Toutefois, cette recherche a permis d'affiner leur compréhension en les déclinant en huit dimensions : gestion de l'attention, gestion du temps, cadre soutenant, cadre menaçant, provision de structure, ajustement à la progression, sollicitation cognitive et questionnement réflexif et critique. Cette structure en **huit dimensions** a été validée empiriquement, renforçant ainsi l'idée que le comportement enseignant est multidimensionnel. L'outil *Just Teach* intègre également un ensemble d'indicateurs et de marqueurs comportementaux, permettant une analyse encore plus fine. Un des choix méthodologiques de ce travail a été d'adopter une approche intégrative : les comportements enseignements regroupés dans les différentes dimensions ne sont pas exclusifs à une approche pédagogique unique. Plutôt que d'imposer des clivages entre approches pédagogiques, cette recherche s'est concentrée sur ce que fait concrètement l'enseignant et sur ses interactions avec les étudiants. L'outil d'observation développé dans le cadre de cette thèse constitue donc une avancée méthodologique pour l'étude des pratiques enseignantes.

Par la suite, plusieurs questions ont été posées : le comportement de l'enseignant influence-t-il la réussite des étudiants ? Quelles pratiques spécifiques contribuent significativement à la réussite ? L'utilisation de l'outil *Just Teach* a permis de mieux appréhender la complexité des pratiques mises en œuvre. L'analyse a porté exclusivement sur les pratiques enseignantes en présence des étudiants, dans une unité de temps et de lieu. Les résultats obtenus indiquent que **l'enseignement en face à face demeure un levier notable pour la réussite des étudiants**, et ce, malgré la digitalisation croissante des ressources d'apprentissage. Une fois encore, ces résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux menés dans d'autres niveaux d'enseignement et mettent en avant le rôle crucial de l'enseignant.

Au cours de ces quatre années de recherche doctorale, la part de responsabilité de l'enseignant dans le processus de réussite a été interrogée afin d'identifier des leviers concrets d'amélioration. Les recherches en éducation tendent parfois à attribuer cette responsabilité principalement, voire exclusivement, aux étudiants eux-mêmes. Or, les résultats obtenus suggèrent que si les caractéristiques des étudiants jouent indéniablement un rôle fondamental, les pratiques enseignantes y contribuent également. Par ailleurs, cette recherche met en évidence que certaines pratiques peuvent altérer la réussite des étudiants. En se concentrant sur les facteurs de réussite en première année du supérieur, cette thèse a apporté une contribution originale en consolidant un champ de recherche encore peu exploré dans l'enseignement supérieur. Elle confirme la pertinence de l'étude des dimensions des pratiques enseignantes comme facteurs influents de la réussite des étudiants et ouvre ainsi de nombreuses perspectives de recherche. Toutefois, les résultats obtenus sont de nature corrélacionnelle et ne permettent pas d'établir de relation causale ferme. Cette thèse constitue donc un apport parmi d'autres dans un champ en constante construction.

Parmi les perspectives de recherche envisageables, une question se pose de manière prioritaire : l'impact des dimensions des pratiques enseignantes varie-t-il en fonction du contexte et des caractéristiques des étudiants ? Il est essentiel de déterminer si ces pratiques renforcent ou, au contraire, réduisent les inégalités de réussite. Certains étudiants arrivent dans l'enseignement supérieur avec des caractéristiques qui les placent en situation de vulnérabilité. L'enjeu serait alors d'identifier comment les pratiques enseignantes peuvent contribuer à redistribuer ces chances et à renforcer les opportunités de réussite pour les étudiants les plus fragiles. Cette question ouvre ainsi des perspectives de recherche essentielles pour l'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

En définitive, Cusset (2011) posait cette question « **la clé de voûte de tout enseignement n'est-elle pas l'enseignant lui-même ?** » (p. 2). Si la volonté des enseignants de contribuer à la réussite de leurs étudiants semble évidente, il est crucial de poursuivre les recherches sur ce sujet afin d'identifier les pratiques les plus efficaces. Cette quête s'inscrit pleinement dans la mission même du métier d'enseignant : transmettre des savoirs et accompagner les étudiants dans leur apprentissage. L'exploration du rôle des enseignants doit donc se poursuivre, avec la conviction que leurs interventions pédagogiques peuvent faire la différence.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Adinda, D., & Mohib, N. (2020). Teaching and instructional design approaches to enhance students' self-directed learning in blended learning environments. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(2), 162-174. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.005>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of educational psychology*, 111(3), 497. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Albero, B., & Thievenaz, J. (2022). *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Éditions Raison et Passions.
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of educational psychology*, 103(1), 1. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Alkharusi, H. (2015). An Evaluation of the Measurement of Perceived Classroom Assessment Environment. *International Journal of Instruction*, 8(2), 45-54. <https://doi.org/10.12973/iji.2015.824a>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psych Rev*, 42(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>
- Alsharif, K. M., & Alamri, N. M. (2020). Using Teaching Practices Inventory to Evaluate Mathematics Faculty Teaching Practices in Higher Education. *International Journal of Instruction*, 13(1), 139-150. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1319a>
- Alshurafat, H., Beattie, C., Jones, G., & Sands, J. (2020). Perceptions of the usefulness of various teaching methods in forensic accounting education. *Accounting Education*, 29(2), 177-204. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1719425>
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire: un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche & formation*, 15(1), 35-44. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1188>
- Altet, M. (2002a). *Les «pratiques enseignantes»: une notion englobante opératoire pour la recherche ou «décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer»* (Compte-rendu du séminaire à l'Université Paris Nanterre, Paris, Issue.).
- Altet, M. (2002b). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1196-1223. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/198053144321>
- Alyahyan, E., & Düştögör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(3), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
- Amiri, F., & Saberi, L. (2017). The impact of learner-centered approach on learners' motivation in Iranian EFL students. *International Academic Journal of Social Sciences*, 4(1), 99-109. <https://doi.org/10.9756/IAJSS/V6I1/1910015>
- Annoot, E. (2015). Premiers éléments de synthèse du jury. In *Réussite et échec dans l'enseignement supérieur* [Vidéo]. Canal-U. <https://doi.org/10.60527/n7c4-v998>. (Consultée le 7 janvier 2025).
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1702-1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1, 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Artino Jr, A. R., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J., & Gehlbach, H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical Teacher*, 36(6), 463-474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Baillet, D. (2017). *Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs: Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux caractéristiques des savoirs universitaires* <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/257684>

- Ball, I., Banerjee, M., Holliman, A., & Tyndall, I. (2024). Investigating success in the transition to university: a systematic review of personal risk and protective factors influencing academic achievement. *Educational psychology review*, 36(2), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09891-0>
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre: une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux, France]. <https://theses.hal.science/tel-01994473>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.010>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. In *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (Vol. 3, pp. 277-310).
- Becher, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in higher education*, 12(3), 261-274. <https://doi.org/10.1080/03075078712331378052>
- Becher, T. (1990). The counter-culture of specialisation. *European Journal of Education*, 25(3), 333-346.
- Bell, C. A., Gitomer, D. H., McCaffrey, D. F., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87. <https://doi.org/10.1080/10627197.2012.715014>
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* [Rapport à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.]. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bezeau, D. (2018). *L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11340.36486>
- Bi, M., Zhao, Z., Yang, J., & Wang, Y. (2019). Comparison of case-based learning and traditional method in teaching postgraduate students of medical oncology. *Medical Teacher*, 41(10), 1124-1128. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1617414>

- Bianco, M., & Bressoux, P. (1999). Les effets d'un aménagement du temps scolaire sur les acquis des élèves à l'école élémentaire. *Enfance*, 52(4), 397-414. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3163>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bijlsma, H. J., & Röhl, S. (2023). Fostering Effective Teaching at Schools Through Measurements of Student Perceptions: Processes, Risks and Chances. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Eds.), *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 119-135). Springer International Publishing Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_6
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants, un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presse universitaires de Louvain.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022). Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation*. Éditions Raison et Passions.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite: pratiques et stratégies: Quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck Supérieur.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). *Guide pour analyser, accompagner et superviser des pratiques de classe* [Working Papers de l'INAS, WP 01/2017]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35458.89284>
- Bodin, R., Millet, M., & Saunier, E. (2024). *L'université saisie par les matrices disciplinaires : composition socio-démographique et cadre socio-cognitif* Séminaire TETRAS, Université Nancy. <https://hal.science/hal-04863308>
- Borg, I., Groenen, P. J., & Mair, P. (2012). *Applied multidimensional scaling*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-31848-1>
- Bostic, J. D., Matney, G. T., & Sondergeld, T. A. (2019). A validation process for observation protocols: Using the Revised SMPs Look-for Protocol as a lens on teachers' promotion of the standards. *Investigations in Mathematics Learning*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.1080/19477503.2017.1379894>

- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). Promoting reflection in learning a model. In R. Edwards, A. Hason, & P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning* (pp. 32-56). Routledge.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. ERIC.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire: une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*(48), 41-61. <https://doi.org/10.3917/soco.048.0041>
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe: quel impact sur les élèves de CP? *Revue française de pédagogie*, 17-25.
- Bressoux, P. (1994a). Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (1994b). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108(91-137).
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294. <https://doi.org/10.2307/3322249>
- Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement: the case of elementary schools in France. *School effectiveness and school improvement*, 7(3), 252-279.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>
- Brodsky, T., & Gurgand, M. (2016). Good peers or good teachers? Evidence from a French University. *Economics of Education Review*, 54, 62-78. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.06.005>

- Brophy, J. (2000). Teaching. Brussels: International academy of education. *International Bureau of Education (IAE)*.
- Brophy, J., & Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Allyn and Bacon.
- Brophy, J. E. (1973). Stability of teacher effectiveness. *American Educational Research Journal*, 10(3), 245-252.
- Bru, M. (1998). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. FeniXX.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, 19, 7-17. <https://doi.org/10.4000/ree.8278>
- Bru, M. (2021). *Les méthodes en pédagogie*. Que sais-je. <https://doi.org/10.3917/puf.bru.2021.01>
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of school psychology*, 48(6), 457-482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Campos, A., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Norbert, S. (2021). *Interactions: Do teacher behaviors predict achievement, executive function, and non-cognitive outcomes in elementary school* [Working Paper]. University College London.
- Cano, F., Pichardo, M., Berbén, A., & Fernández-Cabezas, M. (2021). An integrated test of multidimensionality, convergent, discriminant and criterion validity of the course experience questionnaire: an exploratory structural equation modelling. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 256-268. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1771278>
- Cao, Y., Grace Kim, Y.-S., & Cho, M. (2023). Are Observed Classroom Practices Related to Student Language/Literacy Achievement? *Review of educational research*, 93(5), 1-39. <https://doi.org/10.3102/00346543221130687>
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2018). Teacher educators' approaches to teaching and the nexus with self-efficacy and burnout: examples from two teachers' universities in China. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450954>
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>

- Caskurlu, S., Maeda, Y., Richardson, J. C., & Lv, J. (2020). A meta-analysis addressing the relationship between teaching presence and students' satisfaction and learning. *Computers & Education*, 157, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103966>
- Chartier, A., Clémenson, A., & Greiner, C.-M. (2014). Les journaux de bord en situation de stage. *Le français aujourd'hui*, 184(1), 29-37.
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>
- Chen, S., & Wang, J. (2019). Effects of Task-Based Language Teaching (TBLT) Approach and Language Assessment on Students' Competences in Intensive Reading Course. *English Language Teaching*, 12(3), 119-138. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p119>
- Chen, Y. C., & Terada, T. (2021). Development and validation of an observation-based protocol to measure the eight scientific practices of the next generation science standards in K-12 science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(10), 1489-1526. <https://doi.org/10.1002/tea.21716>
- Chi, M. T., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., McEldeen, K. L., & Stump, G. S. (2018). Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. *Cognitive science*, 42(6), 1777-1832. <https://doi.org/10.1111/cogs.12626>
- Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012a). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012b). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles: Vers plus d'efficacité? , 1(3), 1-3. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1012559ar>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00131644600200010>
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological bulletin*, 70(4), 213-220. <https://doi.org/10.1037/h0026256>

- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2019). Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.002>
- Conseil européen. (2000). *Conclusion de la Présidence du Conseil européen de Lisbonne*. Parlement européen Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- Cosnefroy, O., Nurra, C., & Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Éducation & formations*, 90, 29-51. <https://doi.org/10.48464/hal-01306393>
- Cotronei-Baird, V. S. (2020). Academic hindrances in the integration of employability skills development in teaching and assessment practice. *Higher Education*, 79(2), 203-223. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00405-4>
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43, 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Cox, T. F., & Cox, M. A. (2000). *Multidimensional scaling*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/https://doi.org/10.1201/9780367801700>
- Crahay, M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit : l'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment*. Carnet des sciences de l'éducation. <https://hdl.handle.net/2268/10462>
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. In. London: Cassell.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 347-366. <https://doi.org/10.1080/09243450600697242>
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., Clarke-Stewart, K. A., The Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child, H., & Human Development Early Child Care Research, N. (2010). Instruction, Teacher-Student Relations, and Math Achievement Trajectories in Elementary School. *J Educ Psychol*, 102(2), 407-417. <https://doi.org/10.1037/a0017762>
- Crosse, M. (2023). *Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.

- Crouzevialle, M., & Darnon, C. (2019). On the academic disadvantage of low social class individuals: Pursuing performance goals fosters the emergence of the achievement gap. *Journal of educational psychology*, 111(7), 1261-1272. <https://doi.org/10.1037/edu0000349>
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'«effet enseignant». *La note d'analyse*, 232, 1-11.
- Dal, C., & Marquis, N. (2023). *Caractéristiques à l'entrée du public primo-inscrit à l'USL-B en BLOC 1 (2019-2020) et impact sur la réussite: éléments de synthèse* [Rapport de recherche]. <http://hdl.handle.net/2078/280129>
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire: approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain-la-Neuve]. <http://hdl.handle.net/2078.1/185473>
- De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., & Raucent, B. (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur: Description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19934>
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Learning processes in higher education: Providing new insights into the effects of motivation and cognition on specific and global measures of achievement. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. Richardson, & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education* (pp. 141-162). Routledge.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences*, 81, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>
- De Clercq, M., Galand, B., Hospel, V., & Frenay, M. (2021). Bridging Contextual and Individual Factors of Academic Achievement: A Multi-Level Analysis of Diversity in the Transition to Higher Education. *Frontline Learning Research*, 9(2), 96-120. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.671>
- 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, 1-21. <https://doi.org/10.4000/edso.13276>
- De Clercq, M., Perret, C., & Constans, A. (2025). Les réussites dans l'enseignement supérieur : fondements conceptuels pour une approche tridimensionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 60, 1-31.

- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur: comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang. <https://doi.org/https://doi.org/10.3726/b20782>
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L., & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of educational psychology, 106*(2), 541-554. <https://doi.org/DOI: 10.1037/a0034399>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Demougeot-Lebel, J., & Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur: Une revue de littérature. *Spirale-Revue de recherches en éducation, 69*(1), 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>
- Dillon, H., James, C., Prestholdt, T., Peterson, V., Salomone, S., & Anctil, E. (2020). Development of a formative peer observation protocol for STEM faculty reflection. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 45*(3), 387-400. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1645091>
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of research in Personality, 42*(4), 872-885. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.007>
- Doray, P., & Chenard, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. PUQ.
- Dorfner, T., Förtsch, C., & Neuhaus, B. J. (2018). Effects of three basic dimensions of instructional quality on students' situational interest in sixth-grade biology instruction. *Learning and instruction, 56*, 42-53. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.03.001>
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within-and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education and Development, 21*(5), 699-723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
- Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C., & Howes, C. (2012). Observations of teacher-child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.005>

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.
- Dries, N., Pepermans, R., & Carlier, O. (2008). Career success: Constructing a multidimensional model. *Journal of vocational behavior*, 73(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.05.005>
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire: description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, France].
- Duguet, A. (2015a). Les pratiques pédagogiques à l'université en France: quels effets sur la réussite en première année? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, 79, 9-26. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2431>
- Duguet, A. (2015b). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 192, 73-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.4839>
- Duguet, A. (2018). Le cours magistral en première année universitaire: des pratiques pédagogiques renouvelées? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 93-113. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0093>
- Duguet, A. (2024). Le cours magistral et ses différentes formes de magistralité. Éléments de discussion. *Distances et médiations des savoirs*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.4000/dms.9957>
- Duguet, A., & De Clercq, M. (sous presse). Croiser les regards sur les pratiques enseignantes en cours magistral : analyse, validation et comparaison de trois instruments de mesure. *Mesure et évaluation en éducation*.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsten, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British journal of psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 105-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Duru-Bellat, M., & Leroy-Audoin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP: Structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 93, 5-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1369>
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M., & Jardeleza, S. E. (2011). What we say is not what we do: Effective evaluation of faculty professional development programs. *BioScience*, 61(7), 550-558. <https://doi.org/10.1525/bio.2011.61.7.9>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2024). The Development, Testing, and Refinement of Eccles, Wigfield, and Colleagues' Situated Expectancy-Value Model of Achievement Performance and Choice. *Educational psychology review*, 36(2), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9>
- Ekatushabe, M., Nsanganwimana, F., Muwonge, C. M., & Ssenyonga, J. (2022). The relationship between cognitive activation, self-efficacy, achievement emotions and (meta) cognitive learning strategies among Ugandan biology learners. *African journal of research in mathematics, science and technology education*, 25(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/18117295.2021.2018867>
- Elie, C., & Colombet, I. (2020). Méthodes d'estimation de la reproductibilité. *Sang Thrombose Vaisseaux*, 32(5), 187-193. <https://doi.org/https://doi.org/10.1684/stv.2020.1138>
- Elumalai, K. V., Sankar, J. P., Kalaichelvi, R., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. M., & Abumelha, M. A. (2021). Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19(3), 731-753. <https://doi.org/https://doi.org/10.28945/4628>
- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings [ETL Project Occasional Report]. 1, 1-19. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33594.80329>
- Erhardt, E. B., & Lim, W. (2020). Effects of a GAISE-based teaching method on students' learning in introductory statistics. *Communications for Statistical Applications and Methods*, 27(3), 269-284. <https://doi.org/10.29220/CSAM.2020.27.3.269>
- Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2021). Antecedents of primary school teachers' need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 961-980. <https://doi.org/10.1177/1356336X211004627>
- Esterhazy, R., & Gijbels, D. (2021). Widening the Methodological Lens on the Investigation of Diversity in the Transition to Higher Education: A Discussion. *Frontline Learning Research*, 9(2), 179-185. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.899>
- Evertson, C. M., Anderson, C. W., Anderson, L. M., & Brophy, J. E. (1980). Relationships between classroom behaviors and student outcomes in junior high mathematics and English classes. *American Educational Research Journal*, 17(1), 43-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1162507>

- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and instruction*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Fauth, B., Wagner, W., Bertram, C., Göllner, R., Roloff, J., Lüdtke, O., Polikoff, M. S., Klusmann, U., & Trautwein, U. (2020). Don't blame the teacher? The need to account for classroom characteristics in evaluations of teaching quality. *Journal of educational psychology*, 112(6), 1284-1302. <https://doi.org/10.1037/edu0000416>
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. *Presses universitaires de France*, 24(2), 416-418. <https://doi.org/10.7202/502023ar>
- Ferrare, J. J. (2019). A multi-institutional analysis of instructional beliefs and practices in gateway courses to the sciences. *CBE Life Sciences Education*, 18(2), 1-16. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-12-0257>
- Finance, J.-P., & Leonhard, D. (2017). *L'enseignement supérieure en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'horizon 2030. Rapport du Collège d'experts extérieurs*. ARES.
- Fokkens-Bruinsma, M., Vermue, C., Deinum, J.-F., & Van Rooij, E. (2021). First-year academic achievement: the role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1115–1126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845606>
- Förtsch, C., Werner, S., Dorfner, T., von Kotzebue, L., & Neuhaus, B. J. (2017). Effects of cognitive activation in biology lessons on students' situational interest and achievement. *Research in Science Education*, 47(3), 559-578. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9517-y>
- Förtsch, C., Werner, S., von Kotzebue, L., & Neuhaus, B. J. (2016). Effects of biology teachers' professional knowledge and cognitive activation on students' achievement. *International Journal of Science Education*, 38(17), 2642-2666. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1257170>
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). Maxwell Macmillan.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Frenay, M., De Clercq, M., & Roland, N. (2019). Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur : Apports des recherches pour la compréhension et l'intervention. In S.

- Chaliès & L. Talbot (Eds.), *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ?* (pp. 81-89). Cèpaduès Editions. <http://hdl.handle.net/2078.1/219326>
- French, S., & Kennedy, G. (2017). Reassessing the value of university lectures. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 639-654. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273213>
- Gaertner, H., & Brunner, M. (2018). Once good teaching, always good teaching? The differential stability of student perceptions of teaching quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 159-182. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9277-5>
- Galand, B., Baudoin, N., & Tolmatcheff, C. (2023). Avoir un impact: pourquoi mesurer l'implantation d'une intervention est crucial. In T. Coppe, A. Baye, & B. Galand (Eds.), *Transformer les pratiques en éducation : Quelles recherches pour quels apports* (pp. 69-84). Presses universitaires de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/286017>
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M., & Bentein, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif: vers une intégration fructueuse. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives* (pp. 139-163). Peter Lang. <http://hdl.handle.net/2078.1/96371>
- Galand, B., & Devleeschouwer, C. (2024). *Que reflètent les réponses des enseignants concernant leurs pratiques, les raisons de leurs actions et les conséquences de celles-ci sur les élèves?* XVIIIèmes Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF), Fribourg, Suisse.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 39, 5-17. <http://hdl.handle.net/2078.1/93664>
- Galand, B., & Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138-154. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0087251>
- Galand, B., Raucourt, B., & Frenay, M. (2010). Engineering students' self-regulation, study strategies, and motivational beliefs in traditional and problem-based curricula. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 523-534.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in higher education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>

- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130. <https://doi.org/10.4000/rfp.3590>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l'enseignement magistral? *Enjeux et société*, 7(2), 129-155. <https://doi.org/10.7202/1073363ar>
- Gazon, L., & Ortmans, A. (2025). *Just Teach : un outil de développement professionnel intégré dans un dispositif de formation pour améliorer les pratiques enseignantes en engageant la réflexivité des enseignants en Haute École de pédagogie* [Master, UCLouvain]. <https://hdl.handle.net/2078.2/43953>
- Gerard, L., & Rubio, A. A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université: le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1), 1-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ripes.2212>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1-32. <https://doi.org/10.1177/016146811411600607>
- Godber, K. A., & Atkins, D. R. (2021). COVID-19 impacts on teaching and learning: a collaborative autoethnography by two higher education lecturers. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.647524>
- Goldhaber, D., & Özek, U. (2019). How much should we rely on student test achievement as a measure of success? *Educational researcher*, 48(7), 479-483. <https://doi.org/10.3102/0013189X19874061>
- Gonzalez, C. (2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online: a study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57(3), 299-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9145-1>
- Good, T. L. (1975). Teachers make a difference. *American Educational Research Journal*, 13(2), 148-149. <https://doi.org/10.2307/1162768>

- Good, T. L., & Grouws, D. A. (1977). Teaching effects: A process-product study in fourth-grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education*, 28(3), 49-54. <https://doi.org/10.1177/002248717702800310>
- Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of educational psychology*, 71(3), 355-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.355>
- Gosselin, M.-A., & Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs. *Service social*, 63(1), 92-104. <https://doi.org/10.7202/1040048ar>
- Grøndahl Glavind, J., Montes De Oca, L., Pechmann, P., Brauner Sejersen, D., & Iskov, T. (2023). Student-centred learning and teaching: a systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1247-1261. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241391>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Guikas, I., Morin, D., & Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation: considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163-178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: campus-class-technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 86-113. <https://doi.org/10.17569/tojq.44261>
- Guterman, O. (2021). Academic success from an individual perspective: A proposal for redefinition. *International Review of Education*, 67(3), 403-413. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09874-7>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3-17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system—secondary. *The Journal of early adolescence*, 35(5-6), 651-680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hagenauer, G., Muehlbacher, F., & Ivanova, M. (2023). “It’s where learning and teaching begins—is this relationship”—insights on the teacher-student relationship at university from the teachers’ perspective. *Higher Education*, 85(4), 819-835. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00867-z>

- Haghgoo, A., Asady, H., Armoon, B., & Bayat, A.-H. (2019). The relationship between course experience and academic engagement in medical students: A descriptive-correlational study [Preprint]. *Research Square*.
<https://doi.org/10.21203/rs.2.16093/v1>
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: an overview and tutorial. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 8(1), 23-34.
<https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Hamre, B., La Paro, K. M., Pianta, R., & LoCasale-Crouch, J. (2011). *Classroom Assessment Scoring System : Infant manual*. Brookes Publishing.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. J. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Brookes Publishing.
- Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). Exploring the relationship between goal orientations for teaching of tertiary teachers and their teaching approaches in China. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 537-547. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9392-7>
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., & Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review. *Studies in higher education*, 47(1), 80-96.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference (ACER), Melbourne, Australie.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haw, J. Y., & King, R. B. (2022). Need-supportive teaching is associated with reading achievement via intrinsic motivation across eight cultures. *Learning and Individual Differences*, 97(6), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102161>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (Third ed.). Guilford publications.
- Heilporn, G., Lakhal, S., Bélisle, M., & St-Onge, C. (2020). Engagement des étudiants: une échelle de mesure multidimensionnelle appliquée à des modalités de cours hybrides universitaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(2), 1-34.
<https://doi.org/10.7202/1081043ar>

- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In K. L. J. Frank (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol. 1, pp. 371-404). Information Age Publishing.
- Hilberg, R. S., Waxman, H. C., & Tharp, R. G. (2004). Introduction: Purposes and Perspectives on Classroom Observation Research. In H. C. Waxman, R. G. Tharp, & R. S. Hilberg (Eds.), *Observational research in U.S. classrooms: New approaches for understanding cultural and linguistic diversity* (pp. 1-20). Cambridge University Press.
- Hofkens, T., Pianta, R. C., & Hamre, B. (2023). Teacher-student interactions: theory, measurement, and evidence for universal properties that support students' learning across countries and cultures. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klasen (Eds.), *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 399-422). Springer International Publishing Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_18
- Holzberger, D., Praetorius, A.-K., Seidel, T., & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 801-823. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10212-018-00410-8>
- Hora, M. T. (2013). Exploring the use of Teaching Dimensions Observation Protocol to develop fine-grained measures of interactive teaching in undergraduate science classrooms. *WCER Working Paper*, 6.
- Hora, M. T. (2015). Toward a descriptive science of teaching: How the TDOP illuminates the multidimensional nature of active learning in postsecondary classrooms. *Science Education*, 99(5), 783-818. <https://doi.org/10.1002/sce.21175>
- Hora, M. T., & Ferrare, J. J. (2013). A review of classroom observation techniques in postsecondary settings. *WCER Working Paper*, 1.
- Hora, M. T., Oleson, A., & Ferrare, J. J. (2013). *Teaching dimensions observation protocol (TDOP) user's manual*. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin – Madison. <https://wcer.wisc.edu/Document/TDOP-Users-Guide.pdf>
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77(1), 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review* [OECD Education Working Paper]. <http://hdl.handle.net/123456789/2541>
- Jacob, B., Hofmann, F., Stephan, M., Fuchs, K., Markus, S., & Gläser-Zikuda, M. (2019). Students' achievement emotions in university courses—does the teaching approach matter? *Studies in higher education*, 44(3), 1768-1780. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665324>

- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur: proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 31(3), 1-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.861>
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024a). The black box revelation of instructional practices: a mixed study of the transition to HE. *European Journal of Higher Education*, 14(2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2327315>
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024b). Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. *e-JIREF*, 10(3), 95-129. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-3-95>
- Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (sous presse). Le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite académique : analyse des dimensions observables en séance. In M. De Clercq, I. Bournaud, J. Felder, & P. Ruth (Eds.), *Accompagnement à la réussite des personnes étudiantes dans l'enseignement supérieur : un double regard*. Peter Lang.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction*, 43(1), 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Concepts et modèles en didactique du français*, 189-190, 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2003). L'hypothèse «communauté discursive»: d'où vient-elle? où va-t-elle. *Les cahiers THÉODILE*, 4, 51-80.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche «dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur» (Hy-Sup). *Éducation & formations*, 301, 139-147.
- Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: The impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00710>
- Kahneman, D., & Clarinard, R. (2016). *Système 1, système 2: les deux vitesses de la pensée*. Flammarion.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

- Kain, D. J. (2003). Teacher-centered versus student-centered: Balancing constraint and theory in the composition classroom. *Pedagogy*, 3(1), 104-108. <https://doi.org/10.1215/15314200-3-1-104>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 595-614. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667>
- Kang'ahi, M., Indoshi, F. C., Okwach, T. O., & Osodo, J. (2012). Teaching styles and learners' achievement in Kiswahili language in secondary schools. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(3), 40-63. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v1-i3/11148>
- Katamba Muamba, M. (2024). *Observer, caractériser et mesurer les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique à l'université congolaise* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/287295>
- Katamba Muamba, M., Frenay, M., & Mukendi Wa Mpoyi, P. (2024). Observer les pratiques d'enseignement au supérieur: adaptation et validation d'une grille d'observation des dimensions de l'enseignement en contexte congolais. *Evaluer-Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 123-155. <https://doi.org/https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-1-123>
- Katamba Muamba, M., Kapinga Mutatayi, M., & Frenay, M. (2023). Comprendre la persévérance et la réussite à l'université: de la nécessité de diversifier les approches culturelles et méthodologiques. *Diversité*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.35562/diversite.3994>
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28, 469-490. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kember, D., & Leung, D. Y. (2005). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environments Research*, 8(3), 245-266. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1566-5>
- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education: more than three basic dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 37-53. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001037>
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik &

- T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Munster: Waxmann.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Eds.), *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (pp. 43-57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., & Thußbas, C. (2001). Kontextbedingungen und Verständigungsprozesse im Geometrieunterricht: Eine Fallstudie. In S. von Aufschnaiter & M. Welzel (Eds.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen* (pp. 41-59). Waxmann.
- Koçak, Ö., Göksu, İ., & Göktas, Y. (2021). The Factors Affecting Academic Achievement: A Systematic Review of Meta Analyses. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 454-484.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, Think, Teach--Emotional Underpinnings of Approaches to Teaching in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217-229. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p217>
- Kozanitis, A., & Nenciovici, L. (2023). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: A meta-analysis. *Higher Education*, 86(6), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00977-8>
- Kozanitis, A., Thibault, F., & Farand, P. (2023). Étude des outils pour mesurer la relation pédagogique en vue d'une utilisation en contexte postsecondaire. *McGill Journal of Education*, 58(2), 158-177. <https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v58i2.9981>
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational researcher*, 49(4), 241-253. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & quantity*, 47(4), 2025-2047. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9640-9>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). *Student success in college: Creating conditions that matter*. John Wiley & Sons.
- Kunter, M., & Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and*

professional competence of teachers (pp. 97-124). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_6

Kyriakides, L., Campbell, R., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 11(4), 501-529. <https://doi.org/10.1076/sesi.11.4.501.3560>

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>

Kyriakides, L., Creemers, B., & Panayiotou, A. (2020). Developing and testing theories of educational effectiveness addressing the dynamic nature of education. In J. Hall, A. Lindorff, & P. Sammons (Eds.), *International perspectives in educational effectiveness research* (pp. 33-69). Springer.

Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Antoniou, P. (2023). Establishing a comprehensive theory of teaching and learning: The contribution of the dynamic model of educational effectiveness. In A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (pp. 131-157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_5

La Paro, K. M., Hamre, B., & Pianta, R. (2012). *Classroom Assessment Scoring System : Toddler manual*. Baltimore, MD: Brookes.

Lalle, P., & Bonnafous, S. (2019). La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, 49-60. <https://doi.org/10.4000/ries.8142>

Lam, B. H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(6), 693-713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>

Lardy, L., Bressoux, P., & De Clercq, M. (2022). Achievement of first-year students at the university: a multilevel analysis of the role of background diversity and student engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 949-969. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00570-0>

Laveault, D., & Grégoire, J. (2023). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. De Boeck Supérieur.

Ledent, A., Brotcorne, F., Delcourt, J., Poncin, P., & Hindryckx, M.-N. (2023). Quand un dispositif d'apprentissage numérique ne peut se substituer à l'enseignement en présentiel: les travaux pratiques postpandémiques du supérieur en témoignent. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(2), 100-124. <https://doi.org/https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-09>

- Lefevre, G. (2005). Les pratiques d'exercice de la discipline des enseignants du primaire dans et hors de la classe. *Dans la classe et hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, 6, 119-132. <http://journals.openedition.org/tfe/1523>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Leveson, L. (2004). Encouraging better learning through better teaching: a study of approaches to teaching in accounting. *Accounting Education*, 13(4), 529-548. <https://doi.org/10.1080/0963928042000306819>
- Li, H., Liu, J., Zhang, D., & Liu, H. (2021). Examining the relationships between cognitive activation, self-efficacy, socioeconomic status, and achievement in mathematics: A multi-level analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 101-126. <https://doi.org/10.1111/bjep.12351>
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors. *Behavioral Sciences*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in higher education*, 31(3), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19(6), 527-537. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- Lison, C., Daele, A., Gaudin, C., & Huez, J. (2022). Développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur: environnements et effets. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2), 1-4. <https://doi.org/10.4000/ripes.4063>
- Liu, R., Qiao, X., & Liu, Y. (2006). A paradigm shift of learner-centered teaching style: reality or illusion? *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 13, 77-91.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in higher education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- LoCasale-Crouch, J., Williford, A., Whittaker, J., DeCoster, J., & Alamos, P. (2018). Does fidelity of implementation account for changes in teacher-child interactions in a

- randomized controlled trial of banking time? *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(1), 35-55. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1329365>
- Lu, B., Deng, Y., Yao, X., & Li, Z. (2022). Learning goal orientation and academic performance: A dynamic model. *Journal of Career Assessment*, 30(2), 329-344. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10690727211043437>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary educational psychology*, 34(2), 120-131. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.12.001>
- Lukose, J., & Mammen, K. J. (2018). Enhancing academic achievement in an introductory computer programming course through the implementation of guided inquiry-based learning and teaching. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 19(2), 1-35.
- Lund, T. J., Pilarz, M., Velasco, J. B., Chakraverty, D., Rosploch, K., Undersander, M., & Stains, M. (2015). The best of both worlds: Building on the COPUS and RTOP observation protocols to easily and reliably measure various levels of reformed instructional practice. *CBE Life Sciences Education*, 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-10-0168>
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47-64. <https://doi.org/10.7202/1017487ar>
- Marks, G. N. (2017). Is SES really that important for educational outcomes in Australia? A review and some recent evidence. *The Australian Educational Researcher*, 44(2), 191-211. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0219-2>
- Marley, S. C., & Wilcox, M. J. (2022). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 958-973. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158>
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6 ed.). Collection U.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mastrokourkou, S., Kaliris, A., Donche, V., Chauliac, M., Karagiannopoulou, E., Christodoulides, P., & Longobardi, C. (2022). Rediscovering Teaching in University: A Scoping Review of Teacher Effectiveness in Higher Education.

- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Klassen, R. M. (2023). *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights*. Springer Nature.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American psychologist*, 59(1), 14-19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- McCance, K., Weston, T., & Niemeyer, E. (2020). Classroom Observations to Characterize Active Learning Within Introductory Undergraduate Science Courses. *Journal of College Science Teaching*, 49(4), 24-29. <https://doi.org/10.1080/0047231X.2020.12315636>
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological methods*, 1(1), 30-46. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>
- McKellar, S. E., Cortina, K. S., & Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education*, 89(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>
- Medley, D. M. (1977). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness. A Review of Process-Product Research*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6822>
- Meyer, J. H., & Eley, M. G. (2006). The approaches to teaching inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 633-649. <https://doi.org/10.1348/000709905X49908>
- Michaut, C. (2023). État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire. *Recherches en éducation*, 52, 179-195. <https://doi.org/10.4000/ree.11961>
- Miles, P. J. (2019). Traditional versus interactive teaching: Out with the old, in with the new? *Psychology Teaching Review*, 25(2), 108-113. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.2.108>
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*. Presses universitaires Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.10224>
- Mingat, A. (1983). Évaluation analytique d'une action Zone d'Éducation Prioritaire au Cours Préparatoire. *Les Cahiers de l'IREDU*, 37, 1-118. <https://shs.hal.science/halshs-02046512v1>

- Mladenovici, V., & Ilie, M. D. (2023). A cross-lagged panel model analysis between academics' conceptions of teaching and their teaching approaches. *Studies in higher education*, 48(11), 1767-1780. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2213716>
- Mladenovici, V., Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., & Iancu, D. E. (2022). Approaches to teaching in higher education: the perspective of network analysis using the revised approaches to teaching inventory. *Higher Education*, 84(2), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00766-9>
- Morlaix, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire: la transition entre école primaire et collège* [Thèse de doctorat, Université Bourgogne]. <https://theses.fr/1999DIJOE001>
- Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational research and evaluation*, 12(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/13803610500392236>
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: how useful is the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF)? *ZDM - Mathematics Education*, 50(3), 395-406. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0921-9>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide: statistical analysis with latent variables: User's guide* (8 ed.). CA: Muthén & Muthén.
- NICHD. (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child development*, 74(6), 1639-1662. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00629.x>
- O'Neill, G. P. (1988). Teaching effectiveness: A review of the research. *Canadian Journal of Education*, 13, 162-185.
- Olivier, E., Galand, B., Bélanger, J., & Morin, A. J. (2025). Multilevel student-perceived teaching practices profiles: Associations with competence beliefs, task value, behavioral engagement, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 118(2), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102631>
- Opdenakker, M.-C. (2023). Teacher and teaching behaviour and student motivational outcomes: Critical reflections on the knowledge base and on future research. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, & R. M. Klassen (Eds.), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (pp. 29-83). Springer International Publishing Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_3

- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British educational research journal*, 33(2), 179-206. <https://doi.org/10.1080/01411920701208233>
- Osborne, J. F., Borko, H., Fishman, E., Gomez Zaccarelli, F., Berson, E., Busch, K., Reigh, E., & Tseng, A. (2019). Impacts of a practice-based professional development program on elementary teachers' facilitation of and student engagement with scientific argumentation. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1067-1112. <https://doi.org/10.3102/0002831218812059>
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rsa.730>
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche & formation*, 81, 95-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2633>
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur: des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement: un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(3), 13-16.
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUteach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 61-67. <https://doi.org/10.54329/akakk.113327>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pédagogique, O. d. l. T. (2024). *L'influence des pratiques d'enseignement sur la réussite en 1ère année*. <https://otp.edu.umontpellier.fr/rapports/>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pelletier, C., Frenette, É., & Gaudreau, N. (2024). Liens entre les pratiques enseignantes perçues au collégial, le SEP à réussir ses études et le stress des étudiants. *Revue*

- internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 40(1), 1-25.
<https://doi.org/10.4000/ripes.5479>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186-196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Peltier, C. (2023). Présence, distance et absence. Diversité des représentations liées à la baisse de fréquentation des cours présentiels et des usages des cours enregistrés. *Distances et médiations des savoirs*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.4000/dms.9535>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, 30(1), 15-34. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- Peraya, D., & Paquelin, D. (2023). Entre société et institutions de formation: les sens de la présence. *Distances et médiations des savoirs*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.4000/dms.9539>
- Perret, C., & De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-4. <https://doi.org/10.4000/ripes.3794>
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self-efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799. <https://doi.org/10.1080/01443410903289423>
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Lin, R.-Y., Wang, H.-W., Shih, J.-H., & Shi, S.-Y. (2019). Predicting and enhancing students' positive emotions: An empirical study from a Taiwanese sociocultural context. *Heliyon*, 5(10), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02550>
- Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2010). *Classroom Assessment Scoring System—Secondary (CLASS-S)*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System : Upper elementary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pianta, R., La Paro, K. M., & Hamre, B. (2008a). *The Classroom Assessment Scoring System : K-3 manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R., La Paro, K. M., & Hamre, B. (2008b). *The Classroom Assessment Scoring System : Pre-K manual*. Baltimore, MA: Brookes.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of educational research*, 63(2), 167-199. <https://doi.org/10.2307/1170472>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in higher education*, 33(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/03075070701794809>
- Postareff, L., Lahdenperä, J., Hailikari, T., & Parpala, A. (2024). The dimensions of approaches to teaching in higher education: a new analysis of teaching profiles. *Higher Education*, 88(1), 37-59. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01104-x>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and instruction*, 18(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K., & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and instruction*, 31, 2-12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419. <https://doi.org/10.1348/000709905X43571>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2014). The perceived value of maths and academic self-efficacy in the appraisal of fear appeals used prior to a high-stakes test as threatening or challenging. *Social Psychology of Education*, 17(2), 229-248. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9249-7>
- Quinlan, K. M. (2019). What triggers students' interest during higher education lectures? Personal and situational variables associated with situational interest. *Studies in higher education*, 44(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325>
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(4), 269-290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C., & Reusser, K. (2007). Structure as a quality feature in mathematics instruction: Cognitive and motivational effects of a structured organisation of the learning environment vs. a structured presentation of learning content. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG priority programme* (pp. 101-120). Waxmann.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and instruction*, 17(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.004>
- Reddy, L. A., Hua, A., Dudek, C. M., Kettler, R. J., Lekwa, A., Arnold-Berkovits, I., & Crouse, K. (2019). Use of observational measures to predict student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 197-208. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.001>
- Rey, O. (2017). Étiqueter les méthodes ou parler des pratiques réelles? *Cahiers Pédagogiques*, 541, 7-7.
- Reymond, N. C., Nahrgang, R. G., Großmann, N., Wilde, M., & Fries, S. (2022). Why students feel competent in the classroom: A qualitative content analysis of students' views. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928801>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197-230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of educational psychology*, 107(1), 170-185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodriguez-Hernandez, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 1-73. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Röhl, S., Bijlsma, H., & Rollett, W. (2021). The process model of student feedback on teaching (SFT): A theoretical framework and introductory remarks. In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student feedback on teaching in schools: Using student perceptions for the development of teaching and teachers* (pp. 1-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_1
- 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), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- 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 : Réussite et échec dans l'enseignement supérieur, Canal-U.
- Romainville, M. (2024). Pourquoi le cours magistral se maintient-il contre vents et marées? *Distances et médiations des savoirs*, 47. <https://doi.org/10.4000/12jka>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Ferrando, P. J., Paiva, M. O., Lourenço, A., Cerezo, R., & Valle, A. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: a two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and learning*, 8(1), 47-77. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9095-6>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R., & Waters, S. D. (2009). Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-

- secondary academic performance? *Psychological bulletin*, 135(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1037/a0013978>
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L., Weston, C., Winer, L., & Gandell, T. (2023). Assumptions underlying workshop activities. In A. Saroyan & C. Amundsen (Eds.), *Rethinking teaching in higher education* (pp. 15-29). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003446859-3>
- Sarremejane, P., & Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage: un bilan épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 285-301. <https://doi.org/10.7202/1006440ar>
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, 79(1), 95-110.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>
- Schaeper, H., & Weiß, T. (2016). The conceptualization, development, and validation of an instrument for measuring the formal learning environment in higher education. In B. Hans-Peter, v. M. Jutta, M. Bayer, & S. Jan (Eds.), *Methodological issues of longitudinal surveys: The example of the National Educational Panel Study* (pp. 267-290). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_16
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration* Université Catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/29003>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of educational research*, 77(4), 454-499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Selvaraj, A., Radhin, V., Nithin, K., Benson, N., & Mathew, A. J. (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85(2), 2-11.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102444>
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and social psychology bulletin*, 33(6), 883-897.
<https://doi.org/10.1177/0146167207301014>
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
<https://doi.org/10.1348/0007099041552314>

- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School effectiveness and school improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human behavior and emerging technologies*, 2(3), 212-216. <https://doi.org/10.1002/hbe2.201>
- Smeding, A., Darnon, C., Souchal, C., Toczek-Capelle, M.-C., & Butera, F. (2013). Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PloS one*, 8(8), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071678>
- Smith, M. K., Jones, F. H., Gilbert, S. L., & Wieman, C. E. (2013). The Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS): A new instrument to characterize university STEM classroom practices. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 618-627. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0154>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of educational psychology*, 104(1), 108-120. <https://doi.org/10.1037/a0025742>
- Sommet, N., & Morselli, D. (2017). Keep calm and learn multilevel logistic modeling: a simplified three-step procedure using Stata, R, mplus, and SPSS. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 203-218. <https://doi.org/https://doi.org/10.5334/irsp.90>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Stes, A., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55, 255-267. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9053-9>
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in higher education*, 39(4), 644-658. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.729032>
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kwanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Stride, C. B., Gardner, S., Catley, N., & Thomas, F. (2015). *Mplus code for mediation, moderation, and moderated mediation models*. <http://www.figureitout.org.uk>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Symes, W., Putwain, D. W., & Remedios, R. (2015). The enabling and protective role of academic buoyancy in the appraisal of fear appeals used prior to high stakes examinations. *School Psychology International*, 36(6), 605-619. <https://doi.org/10.1177/0143034315610622>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Pearson Education.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Taut, S., Jiménez, D., Puente-Duran, S., Palacios, D., Godoy, M. I., & Manzi, J. (2019). Evaluating the quality of teaching: can there be valid differentiation in the middle of the performance distribution? *School effectiveness and school improvement*, 30(3), 328-348. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1510842>
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3-28. <https://doi.org/10.1086/499740>
- Teasdale, R., Viskupic, K., Bartley, J. K., McConnell, D., Manduca, C., Bruckner, M., Farthing, D., & Iverson, E. (2017). A multidimensional assessment of reformed teaching practice in geoscience classrooms. *Geosphere*, 13(2), 608-627. <https://doi.org/https://doi.org/10.1130/GES01479.1>
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational research and evaluation*, 12(6), 561-582. <https://doi.org/10.1080/13803610600874067>
- Theis, E., De Clercq, M., Jacquemart, J., & Galand, B. (2025). Vers un enseignement engageant : une analyse multi-niveaux des pratiques enseignantes dans le supérieur. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 137, 3-28. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/2078.1/303655>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Octarès Editions.

- Tobin, R. M., & Graziano, W. G. (2006). Development of Regulatory Processes Through Adolescence: A Review of Recent Empirical Studies. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 263–283). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Torun, E. D. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191-208. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.2.1092>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Tremblay, C., & Leduc, D. (2024). Introduction au numéro thématique «Les méthodes pédagogiques actives en enseignement postsecondaire: enjeux, défis et retombées». *Didactique*, 5(2), 4-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.37571/2024.0201>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C., Ménard, L., & Plante, I. (2021). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: what contribution to their students' learning motivation? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221>
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional science*, 40(3), 607-621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational psychology review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Tschopp, G. (2019). Journal de bord d'enseignants: sens de cette pratique pour le développement professionnel. *Recherches en éducation*, 38, 73-84. <https://doi.org/10.4000/ree.717>

- Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401-6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>
- Uekusa, S. (2023). Reflections on post-pandemic university teaching, the corresponding digitalisation of education and the lecture attendance crisis. *New Zealand Geographer*, 79(1), 33-38. <https://doi.org/10.1111/nzg.12351>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: A qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21(3), 321-347. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1456-1475. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491958>
- Ullah, R., & Ullah, H. (2019). Boys versus Girls' Educational Performance: Empirical Evidences from Global North and Global South. *African Educational Research Journal*, 7(4), 163-167. <https://doi.org/10.30918/AERJ.74.19.036>
- Urdu, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary educational psychology*, 61, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- van Herpen, S. G., Hilverda, F., & Vollmann, M. (2024). A longitudinal study on the impact of student-teacher and student-peer relationships on academic performance: The mediating effects of study effort and engagement. *European Journal of Higher Education*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2414760>
- Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34-43.
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(7), 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49(3), 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, 16(4), 359-384. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>

- Verpoorten, D., Jérôme, F., Leduc, L., Delfosse, C., & Detroz, P. (2022). Diversity and Coherence: The Continuum of Staff Development Actions Around a Common Core. In O. Neisler (Ed.), *The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers* (pp. 527-541). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80967-6_34
- Verstrepen, M.-F. (2021). *Construction et validation d'échelles de mesure de l'activation cognitive pour le cours d'initiation scientifique auprès d'élèves de 5° et 6° année primaire de la région liégeoise* [Thèse de doctorat, Université de Liège].
- Virtanen, T., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2018). A validation study of Classroom Assessment Scoring System—Secondary in the Finnish school context. *The Journal of early adolescence*, 38(6), 849-880. <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>
- von der Embse, N. P., Schultz, B. K., & Draughn, J. D. (2015). Readyng students to test: The influence of fear and efficacy appeals on anxiety and test performance. *School Psychology International*, 36(6), 620-637. <https://doi.org/10.1177/0143034315609094>
- Vygotski, L. (1934). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, 223-249.
- West, S. G., Biesanz, J. C., & Pitts, S. C. (2000). Causal inference and generalization in field settings: Experimental and quasi-experimental designs. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 40-84). Cambridge University Press.
- Weston, T. J., Hayward, C. N., & Laursen, S. L. (2021). When seeing is believing: Generalizability and decision studies for observational data in evaluation and research on teaching. *American Journal of Evaluation*, 42(3), 377-398. <https://doi.org/10.1177/1098214020931941>
- Wieman, C., & Gilbert, S. (2014). The teaching practices inventory: a new tool for characterizing college and university teaching in mathematics and science. *CBE—Life Sciences Education*, 13(3), 552-569. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-02-0023>
- Wild, S., Rahn, S., & Grassinger, R. (2020). Stability and interplay between students' commitment to a study programme and the quality of teaching and their relevance for academic performance in Germany. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 363-376. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1719173>
- Wilson, K., & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/0260293042003251770>
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 22(1), 33-53. <https://doi.org/10.1080/03075079712331381121>

- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 116(1), 48. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Yang, L. (2020). Psychological barriers and preferences of students under different English teaching styles. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(2), 814-820. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.315>
- Yang, Y., Liu, X., & Gardella Jr, J. A. (2020). Effects of a professional development program on science teacher knowledge and practice, and student understanding of interdisciplinary science concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(7), 1028-1057. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.21620>
- Yin, H., Han, J., & Lu, G. (2017). Chinese tertiary teachers' goal orientations for teaching and teaching approaches: The mediation of teacher engagement. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 766-784. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301905>
- Yin, H., Lu, G., & Meng, X. (2022). Online course experiences matter: adapting and applying the CEQ to the online teaching context during COVID-19 in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1374-1387. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2030671>
- Zhang, D., Wang, C., & Yang, Y. (2021). The association between cognitive activation and mathematics achievement: A multiple mediation model. *Educational Psychology*, 41(6), 695-711. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1917520>
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of consumer research*, 37(2), 197-206. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/651257>
- Zvoch, K., Holveck, S., & Porter, L. (2021). Teaching for conceptual change in a density unit provided to seventh graders: A comparison of teacher-and student-centered approaches. *Research in Science Education*, 51(5), 1395-1421. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09907-8>

Liste des figures

Figure 1. Articulation des objectifs de cette thèse	21
Figure 2. Représentation visuelle du Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S, Pianta, Hamre, & Mintz, 2012).....	79
Figure 3. Représentation visuelle du modèle « Three Basic Dimensions »	82
Figure 4.	87
Figure 5. Grille d'observation finale Just Teach.....	108
Figure 6. Graphiques des fréquences des comportements observés ponctuellement et fréquemment	115
Figure 7. Boîtes à moustaches des scores moyens par indicateurs	116
Figure 8. Boîtes à moustaches des scores agrégés par dimensions des pratiques	118
Figure 9. Grille d'observation Just Teach	138
Figure 10. Représentation graphique des modèles à tester	166
Figure 11. Résultats du modèle de médiation testé (N = 689)	168
Figure 12. Résultats des modèles de médiation testés (N = 689).....	169
Figure 13. Rappel des quatre études.....	180

Liste des tableaux

Tableau 1. Aperçu des quatre études	68
Tableau 2. Comparatif des modèles CLASS et TBD.....	85
Tableau 3. Description des étapes du processus de validation	103
Tableau 4. Résultats des analyses de fidélité	111
Tableau 5. Statistique descriptive des scores agrégés par dimensions des pratiques	117
Tableau 6. Dimensions des pratiques enseignantes	132
Tableau 7. Caractéristiques des cours au niveau de la taille du groupe et du nombre de crédits ECTS	136
Tableau 8. Statistiques descriptives et corrélations	140
Tableau 9. Modèles de régressions linéaires multiniveaux pour les résultats académiques	142
Tableau 10. Modèles de régressions logistiques multiniveaux pour la réussite.....	144
Tableau 11. Analyses descriptives	167
Tableau 12. Statistiques descriptives et corrélations	167

Annexes

Annexe A – Matériels supplémentaires pour l'étude 2

Annexe A1. Protocole d'observation suivi dans le cadre de cette étude

Étape 1 – Formation

Cette étude fait appel à des observateurs formés. Les observateurs sélectionnés étaient des doctorants et des étudiants de deuxième cycle en faculté de sciences de l'éducation. Ils avaient tous une formation pédagogique et donc une connaissance de l'enseignement mais n'étaient pas des experts du contenu du cours. Tous les observateurs ont suivi une formation de trois heures afin de vérifier leur compréhension du manuel de codage et d'apprendre à se servir de l'outil d'observation. Le manuel de codage comprend une description détaillée pour chaque catégorie et chaque sous-catégorie. Pendant la formation, ils ont reçu des informations à propos de la façon d'observer et d'évaluer chacune des catégories des pratiques d'enseignement à l'aide d'exemples concrets et ils se sont exercés au codage. Les observateurs ont également eu l'opportunité de fournir leurs retours par rapport au manuel de codage, ce qui nous a permis de réaliser certains ajustements.

Lorsqu'une étude fait appel à des observateurs formés, il peut souvent être nécessaire de procéder à une formation avec des sujets d'entraînement avant que les sujets de l'étude réelle ne soient codés. Les observateurs doivent alors atteindre un niveau a priori de fiabilité avant d'évaluer les sujets de l'étude réelle (Hallgren, 2012). À la fin de notre formation et avant la collecte des données, chaque observateur a donc passé un test de fiabilité jusqu'à l'obtention de valeurs adéquates. Les vidéos utilisées pour ce test étaient des vidéos pré-codées provenant d'une précédente étude et considérées comme la norme, représentant une application parfaite de l'outil selon un groupe d'experts.

Étape 2 – Sélection de la séance

Chaque enseignant s'est engagé à ne rien changer à sa pratique habituelle et à choisir une séance qu'il trouvait représentative de son enseignement, sans événement exceptionnel (par exemple, la participation d'un intervenant extérieur). Nous avons également vérifié avec l'enseignant que la séance envisagée n'était pas « atypique » dans le plan de cours.

Étape 3 – Enregistrement vidéo

Les séances de cours observées ont été enregistrées en concertation avec les enseignants. Les observations ont duré entre 2 et 3 heures et ont été menées pendant une séance de cours pour chaque enseignant. Nous avons considéré qu'étant donné le contexte de l'enseignement supérieur (nombreux étudiants face à l'enseignant, salle de cours principalement vaste, etc.), l'influence de la captation vidéo sur le comportement de l'enseignant serait négligeable. Néanmoins, afin de minimiser les potentiels effets indésirables de la présence de la caméra, nous avons particulièrement veillé à la bienséance de l'observateur et à la discrétion du matériel utilisé (installé à l'avance pour éviter de déranger le début de la séance).

Étape 4 – Codage

Trois séquences de 20 minutes de cours par enseignant ont été extraites et codées. La première séquence correspond aux vingt premières minutes de cours, la deuxième séquence au milieu du cours (avant ou après l'intercours) et la dernière séance aux vingt dernières minutes de cours.

L'observateur porte un jugement global mais de façon répétée (toutes les 5 minutes¹⁶) afin de tenir compte de la variation temporelle des comportements observés et de leur occurrence.

Échantillonnage temporel (codage toutes les 5 minutes) :

Pendant 5 minutes, l'observateur regarde l'enregistrement vidéo, indique par une croix les comportements observés et prend des notes (sur la grille version Word). Pour chaque indicateur, il y a une liste non exhaustive décrivant des comportements observables de l'enseignant. À la fin des 5 minutes, l'enregistrement est mis sur pause et l'observateur complète la grille version Excel. Il évalue chaque indicateur sur une échelle de type Likert à 3 points (0 = pas observé ; 1 = observé ponctuellement ; 2 = observé fréquemment). L'échelle de Likert permet d'identifier des opinions plus nuancées qu'un simple codage binaire oui/non. L'observateur porte un jugement global mais de façon répétée (toutes les 5 minutes).

Étapes à répéter toutes les 5' pour chaque sous-catégorie :

- (1) Compléter la fiche descriptive
- (2) Regarder 5 minutes d'enregistrement vidéo et cocher les comportements observés
- (3) Mettre l'enregistrement sur pause
- (4) Choisir le niveau de présence des indicateurs à partir des comportements cochés

¹⁶ L'observation se fait par le biais d'un protocole segmenté qui exige des chercheurs une évaluation de chaque élément sur plusieurs courtes périodes de temps (ici, toutes les 5 minutes). Dans la littérature, un intervalle de 2 minutes est principalement utilisé pour un codage oui/non (Hora 2015 ; Weston et al., 2021). Nous avons donc fait le choix d'un intervalle un peu plus long étant donné l'échelle utilisée. L'utilisation d'un protocole segmenté nous offrira une résolution élevée des pratiques enseignantes, ce qui nous permettra d'identifier les changements subalternes mais significatifs.

Annexe A2. Grille d'observation Just Teach validée



Grille de codage

GESTION DE L'ATTENTION

1 Communiquer de façon dynamique et expressive

- L'enseignant-e est éloquent-e et enthousiaste.
- L'enseignant-e est dynamique et utilise des gestes qui accompagnent son discours et qui dynamisent ses explications.
- L'enseignant-e varie ses intonations et fait des pauses propices dans son discours.
- L'enseignant-e se déplace (ne reste pas derrière le pupitre).

2 Communiquer de façon neutre ou incompréhensible

- L'enseignant-e ne parle pas fort, ne se fait pas entendre au fond.
- L'enseignant-e parle indistinctement, manque de ponctuation.
- L'enseignant-e hésite, bégaye, cherche ses mots, fait des 'euh' répétés (ce qui pourrait venir perturber l'accroche à la leçon).
- L'enseignant-e parle d'une voix monotone.
- L'enseignant-e lit mot à mot des notes ou dicte le cours.

3 Contextualiser le contenu

- L'enseignant-e fait des liens entre le cours et la vie quotidienne, l'actualité ou la future vie professionnelle des étudiant-es. Iel recherche les connexions entre le cours et les intérêts des étudiant-es (les intérêts des étudiant-es vont au-delà de ce qui les intéresse stricto sensu, les intérêts des étudiant-es englobent également l'utilité de ce qui leur est proposé).
- L'enseignant-e met en avant l'utilité de la matière (en tant que futur professionnel, pour d'autres cours, pour l'examen, dans la vie quotidienne, etc).
- L'enseignant-e donne des exemples, utilise des témoignages, des vidéos, des cas ou des illustrations, met en situation et/ou part de questions ou de problématiques pour introduire du contenu.
- L'enseignant-e raconte des anecdotes pertinentes pour stimuler l'intérêt des étudiant-es.

CADRE SOUTENANT

1 Prendre en compte les choix des étudiants

- L'enseignant-e offre aux étudiant-es la possibilité de faire des choix : au niveau des modalités de travail (continuer ou faire une pause, travailler seuls ou en groupe), des sujets à étudier, des supports, des exercices à réaliser, des outils à utiliser, des ressources humaines (personnes à solliciter pour être accompagnés dans les apprentissages), ...
- L'enseignant-e encourage les étudiant-es à développer leurs propres intérêts académiques.
- L'enseignant-e donne une justification de ses choix, iel fournit une raison valable pour expliquer pourquoi un apprentissage / une activité est utile, réalisée, posée, ... Les choix sont contraints mais justifiés.

2 Fournir un retour constructif

- L'enseignant-e utilise une erreur pour développer le cours.
- L'enseignant-e donne des encouragements, des feedbacks et des commentaires bienveillants, positifs et/ou constructifs.
- L'enseignant-e a une approche positive et constructive des erreurs.

3 Avoir un comportement directif

- L'enseignant-e prend les décisions (par ex : continuer ou faire une pause, travailler seuls ou en groupe, ...), les choix sont contraints.
- L'avancement des activités se déroule sans que les étudiant-es n'aient leur mot à dire, le moindre choix à faire.
- L'enseignant-e ne donne pas d'explication sur les raisons qui motivent le choix des activités.

4 Établir un environnement bienveillant

- L'enseignant-e se montre disponible, impliqué vis-à-vis des étudiant-es, chaleureux, respectueux, bienveillant et soutenant.
- L'enseignant-e promeut une écoute mutuelle, la coopération entre étudiant-es et prend du temps pour exprimer de l'intérêt à l'interaction.
- Les interactions et le comportement (par ex, descendre de l'estrade) de l'enseignant-e témoignent d'une proximité avec les étudiant-es.
- L'enseignant-e traite les étudiant-es de façon amicale : iel peut avoir des conversations sociales avec les étudiant-es ou plaisanter avec eux.
- L'enseignant-e raconte des blagues fait de l'humour.
- L'enseignant-e respecte la sensibilité des étudiant-es, s'assure qu'iel-s soient à l'aise, respectés, etc.

5 Solliciter l'avis des étudiants

- L'enseignant-e encourage les retours de la part des étudiant-es, iel les incite à exprimer leur avis.
- L'enseignant-e pose des questions aux étudiant-es au sujet de leurs points de vue/opinions et demande leur avis sur le cours.
- L'enseignant-e écoute les étudiant-es au sujet de leurs opinions, iel prend le temps quand les étudiant-es veulent parler de quelque chose.
- L'enseignant-e tient compte des remarques des étudiant-es, iel écoute leurs besoins et y répond.

GESTION DU TEMPS

1 Utiliser le temps de façon productive

- L'enseignant-e accomplit des tâches en quantité convenable en 5 minutes (par exemple, iel répond à plusieurs questions d'étudiant-es, iel définit quelques concepts, iel développe une théorie, iel donne des consignes pour un travail et commence un nouveau chapitre, ...).
- L'enseignant-e a un taux de rendement de son activité d'enseignement moyen et adapté au public étudiant (il avance dans la matière à un rythme convenable).
- Les transitions entre les différentes parties de la leçon sont rapides, fluides et efficaces.
- L'enseignant-e communique clairement le temps prévu pour les tâches.
- L'enseignant-e réoriente rapidement les digressions (en rappelant le timing du cours par exemple).

2 Faire des digressions

- L'enseignant-e tient un discours qui ne concerne pas la matière (parler de sa carrière ou de sa vie privée, de la politique, de la religion, du sport, ...).
- L'enseignant-e fait des digressions et ne recentre pas les discussions qui ne sont pas en rapport avec la matière.
- L'enseignant-e ouvre une parenthèse, intercale une remarque sans rapport immédiat avec la matière.
- L'enseignant-e répond aux demandes inappropriées/illégitimes des étudiant-es.

3 Gérer le rythme de façon inadéquate

- L'enseignant-e n'aborde pas certains éléments, passe des pages.
- L'enseignant-e développe certaines notions « à la va vite » et/ou accélère le rythme (par exemple, juste avant la fin de cours car iel n'a plus suffisamment de temps).
- Le discours de l'enseignant-e est en lien avec le cours mais iel n'avance pas dans la matière.
- L'enseignant-e prend beaucoup de temps pour donner des consignes et/ou des explications sans réellement avancer dans la matière.

CADRE MENAÇANT

- 1 Agir de façon hostile et distante
 - L'enseignant-e peut avoir tendance à exprimer une forme de moquerie en ciblant certains étudiant.
 - L'enseignant-e évite toutes les formes d'implication personnelle et cherche à minimiser les occasions d'interactions avec les étudiant-es.
 - L'enseignant-e se montre sarcastique, méprisant ou irrespectueux envers un ou plusieurs étudiant-es. Un langage ou comportement tendant à être discriminatoire peut survenir.
- 2 Établir un cadre menaçant et compétitif
 - L'enseignant-e a une conception négative de l'erreur donnant lieu à sanction, tel rejette les erreurs ou juge l'étudiant-e en cas d'erreur.
 - L'enseignant-e s'appuie sur la menace de l'échec.
 - L'enseignant-e encourage la compétitivité (par exemple, en disant « celui qui finit en premier ... ») et la comparaison sociale (par exemple, en faisant une remarque sur les étudiant-es plus lents).
- 3 Refuser l'interaction
 - Si un-e étudiant-e intervient pour donner son avis, l'enseignant-e l'arrête ou ne lui pose pas de questions pour en savoir plus.
 - L'enseignant-e ne pose pas de questions aux étudiant-es au sujet de leurs points de vue et de leur opinions.
 - L'enseignant-e n'incite pas les étudiant-es à exprimer leur avis.

PROVISION DE STRUCTURE

- 1 Se précipiter sur le contenu et faire des erreurs
 - L'enseignant-e se précipite sur les sujets que certains étudiant-es ne peuvent pas suivre (par ex. pour clôturer un chapitre à la fin de la séance).
 - L'enseignant-e bâcle la matière, ne donne pas d'explications/de détails.
 - L'enseignant-e fait des erreurs, perd le fil de ses idées, s'embrouille, ...
- 2 Structurer le contenu
 - L'enseignant-e présente le but et les objectifs du cours.
 - L'enseignant-e fait un récapitulatif de ce qui a déjà été vu et/ou fait un résumé des notions qui ont été abordées.
 - L'enseignant-e affiche ou décrit la structure du cours et/ou indique clairement la transition d'un sujet/d'un cours à l'autre, fait des liens entre plusieurs parties du cours, ...
 - L'enseignant-e fait un rappel ou fait des liens avec des points de matière vus précédemment (« la semaine passée nous avons parlé de ... »).
- 3 Expliciter les attentes
 - L'enseignant-e indique précisément ce qu'il attend des étudiant-es en ce qui concerne un travail ou un examen.
 - L'enseignant-e communique des attentes claires.
 - L'enseignant-e explique le niveau de travail attendu.
- 4 Préciser l'importance de la matière
 - L'enseignant-e affirme clairement qu'il est important pour les étudiant-es d'apprendre ou de se souvenir de quelque chose.
 - L'enseignant-e montre clairement les éléments importants et/ou les éléments secondaires.
 - L'enseignant-e met l'accent sur les points centraux du cours ou souligne l'importance d'un exercice ou d'une partie de la matière.

QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF ET CRITIQUE

- 1 Encourager la réflexion et l'analyse
 - L'enseignant-e demande aux étudiant-es de justifier leurs réponses.
 - L'enseignant-e demande aux étudiant-es de comparer, analyser et évaluer différentes solutions possibles.
 - L'enseignant-e demande aux étudiant-es d'accomplir une tâche de réflexion, de recherche ou de création, d'analyser une situation, de résoudre un problème ou un calcul.
- 2 Promouvoir la réflexion collective
 - L'enseignant-e demande aux étudiant-es de discuter en petit groupe (pour les obliger à réfléchir et à aller plus loin) / de travailler en équipe.
 - L'enseignant-e ne réagit pas directement aux réponses des étudiant-es, il demande à d'autres étudiant-es de le faire.
 - L'enseignant-e construit une théorie ou progresse dans la matière sur bases des échanges avec les étudiant-es.

AJUSTEMENT À LA PROGRESSION

- 1 Soutenir la compréhension
 - L'enseignant-e répond aux questions de manière consistante et en donnant la précision demandée (il précise plusieurs points et/ou donne un complément d'information).
 - L'enseignant-e donne des feedbacks qui permettent aux étudiant-es de situer leurs réponses (ou leurs erreurs pour qu'il-e s'améliorent).
 - L'enseignant-e reformule sa question, pose d'autres questions (à petits pas) ou donne d'autres explications pour orienter/aider les étudiant-es.
- 2 S'assurer de la compréhension
 - L'enseignant-e s'assure de la bonne compréhension de chaque étudiant-e (il demande si tout est bien compris, si cela a du sens, s'il doit expliquer autrement), vérifie la compréhension en posant des questions (par ex. avec un woodlap) ou interroge les étudiant-es pour situer leurs besoins.
 - L'enseignant-e laisse l'opportunité (« avez-vous des questions ? ») et le temps aux étudiant-es de poser des questions.
 - L'enseignant-e pose des questions rhétoriques de compréhension (« d'accord ? », « ça va ? ») et fait une pause d'au moins 2 secondes, indiquant ainsi une courte occasion pour les étudiants de répondre (ne pas coder s'il s'agit d'un hic de langage).
- 3 S'adapter aux niveaux des étudiants*
 - L'enseignant-e applique la différenciation : propose des exercices avec un degré de difficulté différent et/ou des exercices supplémentaires.
 - L'enseignant-e fait l'activité avec les étudiant-es ou tel présente un modèle de réponse.
 - L'enseignant-e propose de nouvelles directives, donne des indices ou des astuces, décompose l'activité, indique les chemins qui permettront de maîtriser les tâches ou offre une aide instrumentale, un soutien.
- 4 Ajuster le rythme du cours
 - L'enseignant-e ralentit le rythme d'enseignement selon les besoins.
 - L'enseignant-e laisse suffisamment de temps de réflexion aux étudiant-es après avoir posé une question.
 - L'enseignant-e s'arrête pour répondre à une question d'un-e étudiant-e.

SOLLICITATION COGNITIVE

- 1 Questionner le contenu
 - L'enseignant-e pose des questions en lien avec le contenu du cours (fermées, ouvertes, à choix multiples) via un système de vote interactif (par ex. : woodlap) ou un vote à main levée.
 - L'enseignant-e interroge oralement les étudiants sur le contenu du cours (individuellement ou en s'adressant au groupe).
 - L'enseignant-e encourage les étudiant-es à se poser des questions sur le contenu du cours.
- 2 Réactiver les connaissances
 - L'enseignant-e demande aux étudiant-es ce qu'il-e ont retenu de la séance précédente.
 - L'enseignant-e évoque les connaissances antérieures des étudiant-es ou les interroge sur leurs connaissances antérieures.
 - L'enseignant-e fait des liens entre les contenus et les connaissances antérieures des étudiant-es.
- 3 Élaborer le raisonnement
 - L'enseignant-e utilise délibérément le dialogue - des questions et discussions structurées et cumulatives pour guider et inciter les étudiant-es à s'engager dans l'apprentissage.
 - L'enseignant-e met en relation les déclarations des étudiant-es entre elles.
 - L'enseignant-e avance progressivement dans la matière en explicitant au fur et à mesure le raisonnement.
- 4 Mettre en lien et prendre du recul
 - L'enseignant-e applique la différenciation : propose des exercices avec un degré de difficulté différent et/ou des exercices supplémentaires.
 - L'enseignant-e fait l'activité avec les étudiant-es ou tel présente un modèle de réponse.
 - L'enseignant-e propose de nouvelles directives, donne des indices ou des astuces, décompose l'activité, indique les chemins qui permettront de maîtriser les tâches ou offre une aide instrumentale, un soutien.
- 5 Encourager la participation
 - L'enseignant-e encourage les étudiant-es à participer activement au cours.
 - L'enseignant-e invite les étudiant-es à réaliser une tâche ou à répondre à une question.
 - L'enseignant-e encourage les questions/commentaires de la part des étudiant-es (par exemple, tel rappelle aux étudiant-es l'importance de poser des questions).
 - L'enseignant-e désigne des étudiant-es pour qu'il-e répondent à une question/ réalisent une tâche.

☐ = Échelle inversée * Coder ces pratiques que si l'enseignant-e apporte des nouvelles informations, de nouveaux éléments qui n'ont pas été abordés dans l'enseignement général.

Annexe A3. Exemple de grille de codage complétée

A. Gestion de la classe		C. Structuration de l'apprentissage	
A.1. Gestion de l'attention		C.1. Provision de structure	
A.1.1. Communiquer de façon dynamique et expressive	1	*C.1.1. Se présipiter sur le contenu et faire des erreurs	0
A.1.2. Communiquer de façon neutre ou incompréhensible	0	C.1.2. Structurer le contenu	2
		C.1.3. Expliciter les attentes	0
		C.1.4. Préciser l'importance de la matière	0
A.2. Gestion du temps		C.2. Ajustement à la progression	
A.2.1. Utiliser le temps de façon productive	2	C.2.1. Soutenir la compréhension	0
		C.2.2. S'assurer de la compréhension	0
		C.2.3. S'adapter aux niveaux des étudiants	0
		C.2.4. Ajuster le rythme du cours	0
B. Soutien socio-affectif		D. Activation cognitive	
B.1. Cadre soutenant		D.1. Sollicitation cognitive	
B.1.1. Prendre en compte (les choix) des étudiants	1	D.1.1. Questionner le contenu	2
B.1.2. Fournir un retour constructif	0	D.1.2. Réactiver les connaissances	0
*B.1.3. Avoir un comportement directif	2	D.1.3. Elaborer le raisonnement	0
		D.1.4. Mettre en lien et prendre du recul	0
		D.1.5. Encourager la participation	0
B.2. Cadre menaçant		D.2. Questionnement réflexif et critique	
*B.2.1. Agir de façon hostile et distante	0	D.2.1. Encourager la réflexion et l'analyse	0
*B.2.2. Établir un cadre menaçant et compétitif	0	D.2.2. Promouvoir la réflexion collective	0
Commentaires :		Professeur observé : A. Polchon	
		Nom de l'observateur : J. Jacquemart	
		Timing vidéo : 12'32" - 17'32"	

Annexe B – The black box revelation of instructional practices: a mixed study of the transition to HE

The black box revelation of instructional practices: a mixed study of the transition to HE

Justine Jacquemart ^a, Mikaël De Clercq ^{a,b} and Benoît Galand ^a

^aPsychological Sciences Research Institute, Faculty of Psychology and Education, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium; ^bAcadémie de Recherche et d'Enseignement Supérieur, Brussels, Belgium

ABSTRACT

Instructional practices (IP) could be an important lever for students' adjustment to the first year at the university. Yet, the role of teaching practices is overlooked in the literature about students' transition to Higher Education (HE). To overcome this limitation, the current study proposes to analyse the link between teaching practices and student achievement controlling for individual variables. More precisely, multi-level analyses were carried out on 932 students scattered on 18 different courses from five universities. Instructional practices were measured through teachers' self-reported questionnaires. The main results highlighted the significant link between instructional support or consideration for students' perspectives and student academic achievement. Moreover, eight focus groups were carried out with students to understand more deeply the role of the teacher in their adjustment to HE. Five major themes emerged from the data: Non-verbal attitudes, Teacher's flexibility and structure, interactive and entertaining lessons and clear and consistent expectations. These results provided several guidelines to improve IP to ease students' transition process to HE.

ARTICLE HISTORY

Received 4 October 2023

Accepted 4 March 2024

KEYWORDS

First year
experience;
learning
environment;
academic
success;
engagement;
teaching

Introduction

A vast body of research demonstrated that the first year at the university is a sensitive phase for students (Coertjens et al. 2017; Trautwein and Bosse 2017). Statistics reveal that dropouts and failures mainly occur across the first year in HE (Heublein 2014). Con-

sequently, there is not only a general concern about study success (Vossensteyn et al. 2015) but also a particular interest in first-year students' transition to HE.

Transition to HE is composed of a large bunch of challenges and requirements which could impede study success (Trautwein and Bosse 2017). During this transition phase, teacher practices and the feature of lectures could be an important lever for student's adjustment to university (Schneider and Preckel 2017). Teachers' practices are important components of students' experience of HE. In that sense, they could have a link with students' achievement.

Schneider and Preckel (2017) identified instructional practices among the most important predictors of academic success in HE. Quinlan (2019) asserted that lecturing is often touted as a means to inspire students' interest, despite evidence that most lectures fail to do so. Yet, the actual link between teaching practices with students' achievement in HE is often overlooked and most studies focused only on individual predictors (De Clercq et al. 2021). Even though research in HE takes the learning environment into account, studies have mainly looked at the role of conceptions of teaching or particular teaching methods. The dimensions of teaching practices themselves have rarely been linked to success in HE. More precisely, the empirical assessment of the link between instructional practices and academic achievement is still underdeveloped (Duguet and Morlaix 2012; Dupont et al. 2016). More specifically, there is still a lack of detailed empirical studies on the precise role of practice dimensions on success. It is still unclear today how and to what extent instructional practices could play a role in student achievement in the first year at the university.

An interesting step forward in the understanding would be to consider situational and individual variables to predict student achievement (Quinlan 2019). So, investigating the relationship of instructional practices with achievement combined with individual predictors of achievement could be a real impetus towards a better understanding of academic adjustment among first-year university students.

This study intends to address the following questions: What is the relative importance of instructional practices for student success over individual variables (psychosocial and background characteristics)? How do instructional practices precisely relate to student's success?

Students' achievement process in the first year at the university

This study built upon the conceptual framework of the achievement process proposed by De Clercq and colleagues (2018; 2020). This approach is grounded in the self-system model of motivational development (SSMMD; CONTEXT-SELF-ACTION, Appleton Christenson, & Furlong 2008; Reschly & Christenson 2012) and the model of transition cycles (Nicholson 1990). The achievement process model (see Figure 1) posits that student achievement will be directly influenced by their engagement (action), which is energised by their motivation (self), which is in turn impacted by the characteristics of the learning environment (context) and personal characteristics at the entrance of the university (Background).

The model shared several commonalities with the integrated social cognitive theory of career and educational choice (Lent & Brown 2019) and is consistent with Entwistle and colleagues' (2002) conceptualisation of student learning. It is also consistent with the comprehensive approach of Kahu and Nelson (2018) which considers students' success as a complex educational interface (between learning context and psychosocial variables) determining students' engagement. Several empirical studies also highlight the important roles played by students' engagement, motivation and learning environment in their subsequent academic achievement (Van Rooij et al. 2018). This conceptual framing is also consistent with Price's 4P model of student's learning outcomes in HE (Price 2013). This model, focused on the approach to learning, argues that a student's characteristics (Presage) will determine his or her perceptions of the learning context (Perceptions) which will in turn influence the student's approach to the learning task (Process) which will finally predict his or her outcomes (Product).

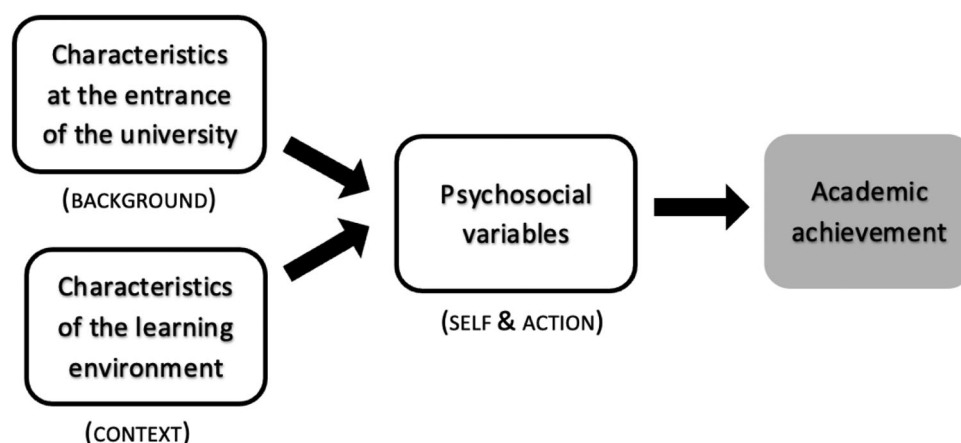


Figure 1. The achievement process model.

The role of background characteristics

Student background factors (such as gender, age, parental educational level, socioeconomic status, and past academic performance or standardised achievement test score) have been extensively studied in the literature about the first year at university (Van Rooij et al. 2018).

Among those factors, three showed a link with academic achievement: gender, past performance and socio-economic status. Many studies have indicated that women performed better than men in HE (Gayef, Tapan, and Haydar 2017; Ullah and Ullah 2019). Yet, the meta-analysis of Richardson and colleagues (2012) on first-year students estimated very low corrected correlations of these factors with academic achievement (between .03 and .04).

Another line of research tackled students' educational or socioeconomic background. Students from lower socioeconomic status had lower achievement (Rodríguez-Hernández

et al 2020; Sirin 2005). Several studies, based on Social Capital Theory (Bourdieu 1986), identified social capital as an explanation of how socioeconomic status is related to academic achievement. Yet, this idea was recently questioned and criticised (Rodríguez-Hernández et al. 2020). The meta-analysis of Richardson and colleagues (2012) estimated a corrected correlation of .15 between SES and academic achievement. Past academic performance (i.e. secondary school diploma or standardised achievement test scores) has also been an extensive topic of investigation. Four meta-analyses (Poropat 2009; Richardson et al. 2012; Robbins et al. 2004; Sackett et al. 2009) corroborated the stable and important link between past performance and academic achievement (corrected correlation between .20 and .35).

Psychosocial predictors of academic achievement

Based on contemporary educational (e.g. Tinto 1997) and motivational theories (e.g. Eccles and Wigfield 2002), Robbins and colleagues (2004) delimited psychosocial factors as the motivational, behavioural and social variables at work during the academic year. Several factors were mentioned such as academic self-efficacy beliefs, task value and engagement.

Social cognitive theory (Bandura 1997) claims that confidence in one's ability and chance of success are important in the prediction of achievement. Numerous studies supported the claim that academic self-efficacy is a key factor for student achievement in HE (Ayllón, Alsina, and Colomer 2019; Zysberg and Schwabsky 2021). Beyond its link with academic achievement, several authors (Bong and Skaalvik 2003; Navarro et al. 2019) showed that self-efficacy beliefs foster social integration, intention to persist and engagement, while reducing the perceived stress of college students. The meta-analysis of Richardson and colleagues (2012) and the systematic review of Honicke and Broadbent (2016) identified self-efficacy beliefs as one of the most important predictors of academic achievement (corrected correlation between .28 and .67 depending on the measure used). Grounded in Expectancy-value Theory (Eccles and Wigfield 2002), task value was also identified as an important motivational construct in the achievement process. Task value can be defined as students' perception of the importance, the utility, the cost and the interest of a task (Eccles 2005). The meta-analysis of Robbins and colleagues (2004) found a moderate link between task value and academic achievement (corrected correlation of .25).

Another line of research focused on the role of engagement. Engagement can be conceived as a three-dimensional construct encompassing behavioural, cognitive and emotional involvement (Eccles 2016). Some scholars showed that behavioural engagement is the most proximal predictor of academic performance (Dupont et al. 2016). In this line, several authors demonstrated that procrastination is a relevant negative indicator of behavioural engagement (Fong et al. 2017; Howell and Watson 2007). The meta-analysis of Schneider and Preckel (2017) found a negative medium-sized link between procrastination and academic achievement. Cognitive engagement refers to *engagement of the mind* (Appleton et al. 2008); to investment in an in-depth and comprehensive understanding of the courses and the matter taught. In the higher education context, cognitive engagement taps deep-processing strategies (Phan 2011), namely thinking activities leading the student to an in-

depth understanding of a task. Some authors pointed out (Vermunt 2005; De Clercq, Galand, and Frenay 2013) that the predictive power of deep processing strategies on academic achievement would differ regarding the evaluation and requirements of different courses. Yet, studies are more consistent about the negative link with surface-processing strategies (Schneider and Preckel 2017; Van Rooij et al. 2018). The meta-analysis of Schneider and Preckel (2017) showed a medium negative relation with academic achievement (average Cohen's $d = -0.39$).

Finally, emotional engagement refers to the 'engagement of the heart' (Appleton et al. 2008) and can be defined as students' affective reactions when they face an academic task (Pekrun 2006). It, therefore, encompasses positive and negative emotions felt while studying and attending lecture classes. The relation of emotions with achievement in higher education has mainly been studied in relation to negative emotions (e.g. anxiety, fear, and shame). Several authors (Daniels et al. 2008; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry; 2002) highlighted that negative emotions are negatively linked with the use of deep processing strategies and – to a lesser extent – with academic achievement. The meta-analysis of Schneider and Preckel (2017) reported a medium-sized negative link between anxiety and academic achievement (average Cohen's $d = -0.28$).

Learning environment: a conceptual framing of instructional practices in HE

Several studies investigated the link of instructional devices with student academic achievement in HE (Alfieri et al. 2011; Freeman et al. 2014; Roberts 2019). For example, some positive relations were found when comparing traditional lecturing to task-based learning (Bi et al. 2019; Chen and Wang 2019), flipped classroom design (Erhardt and Lim 2020), interactive teaching (Miles 2019) or inquiry-based learning (Lukose and Mammen 2018). McCance and colleagues (2020) used the Teaching Dimension Observation Protocol (TDOP) to compare students' behaviours in a traditional lecturing class or in classes revised to incorporate active learning pedagogies. Their results showed more interactions and active engagement of the students in the revised classes. Yet, these studies mainly focused on global instructional devices and left the investigation of the specific teaching practices out of the picture. This approach leads to global educational recommendations but does not provide precise levers for the teachers to improve their instructional practices without having to change the whole teaching approach (Rey 2017).

Other studies focused on students' perceptions of instructional practices and their role in academic achievement. Some empirical research studies used the Course Experience Questionnaire (CEQ) and found that students' perception of good teaching (clear goals and standards, appropriate assessment, and emphasis on independence) were positively related to their academic achievement and engagement (Haghgoo et al. 2019; Lizzio et al. 2002; Yin, Lu, and Meng 2022). Sun and Richardson (2016) showed that perceptions of good teaching were positively associated with students' satisfaction with their programmes and with deep learning strategies. Yet, the notion of good teaching remains global and aggregates

several teaching practices. De Clercq and colleagues (2021) highlighted that the more the teacher was perceived as supporting deep learning and cognitive activation over social comparison, the more the student achieved academically. Yet, Esterhazy and Gijbels (2021) criticised the subjective nature of students' perceptions to assess instructional practices and questioned their methodological relevance to operationalised educational context. Others support their relevance for this purpose, but only when used aggregated at the appropriate level (Marsh et al. 2012).

Some research studies tried to overcome this limitation by proposing teacher-centred measures of instructional practices in HE. Some studies focused on the Approach to Teaching Inventory (ATI, Prosses & Trigwell 1999) and supported that a student-centred approach to teaching was related to students' deeper approach to learning and better learning outcomes (Trigwell and Prosser 2020). Duguet (2015) focused on teacher observation and found that teacher attitudes towards teaching (eloquence, humour, etc.) were correlated with students' academic success.

Table 1. Synthesis of CLASS and TBD frameworks (Jacquemart et al. in press).

Dimensions	Definitions
1. Socio-emotional support	
○ Consideration of students' perspectives	The teacher allows choice, is sensitive to students' needs/ feelings and encourages students ideas to give their opinion
○ Teacher proximity	The teacher generates a positive climate (positive affect, respect, proximity), gives constructive feedback and encourages students. The teacher provides a constructive approach to error, and has a positive communication
2. Classroom Organisation	
○ Discipline management	The teacher uses strategies to prevent misbehaviour and promote compliance
○ Productivity	The teacher maximises learning time and avoids disruption
○ Participation management	The teacher uses strategies to maintain students' attention, to enhance interest and to promote their active participation
3. Instructional Support	
○ Differentiated support	The teacher adjusts pacing to specific difficulties of the students, ensures that every student understands, takes time to answer specific questions
○ General support	The teacher has a clear language and has clear expectations. He provides a structure.
4. Cognitive Activation	
○ Higher-order thinking	The teacher questions the students, asks for justification and proposes problem resolutions
○ Metacognition support	The teacher asks the students to explain their way of thinking, to think out loud, take time before giving the solution to a problem.

Studies reviewed above support the idea that instructional practices are crucial components of the learning environment, but all share the two same limitations. First, their results remained very global and based upon aggregated concepts of teaching making it difficult to disentangle the specific teaching practices that support students' success. Second, their approaches mainly lack a strong theoretical model of instructional practices (Hora, 2015) HE literature still lack a strong and convincing model of instructional practices in HE. To compensate for this limitation, several theoretical frameworks can inspire our conceptual framing of instructional practices. The literature on instructional quality addressing the question of mandatory education has strong theoretical grounding and strong empirical

validation (Baumert and Kunter 2013; Kunter et al. 2013; Pianta, Hamre, and Allen 2012; Praetorius et al. 2018). Two models are particularly relevant (1) the Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Hamre & Pianta 2007) and the Three Basic Dimensions model (TBD; Klieme et al. 2001).

The recent work of Jacquemart and colleagues (2023) proposed an integrated model of instructional practices adapted to HE. This model of instructional practices was mainly based on TBD and CLASS. It identified 4 main dimensions of instructional practice described in Table 1. These dimensions fit with the conclusion of a recent literature review about teacher effectiveness in higher education (Mastrokourou et al. 2022). This review defined teacher effectiveness as the motivator of students (included in class- room organisation), facilitative teaching (drawing near the notion of socio-emotional support), transmission of structured knowledge and promotion of understanding on the part of students (instructional support) and generating conceptual change and intellectual development in students (cognitive activation). Yet this taxonomy still lacks strong empirical validation and needs to be concretely tested in a tertiary educational context.

Based on studies conducted on the CLASS and TBD models, the main dimensions of instructional practice were associated with higher levels of students' achievement (Allen et al. 2013) and showed a significant link with students' interest in a subject (Dorfner et al. 2018; Fauth et al. 2014; Kleickmann et al. 2020). Specifically, socio-emotional support is positively correlated with student engagement (McKellar et al. 2020; Rimm-Kaufman et al. 2015; Ruzek et al. 2016), performance (Pianta et al. 2008), emotional and motivational development (Praetorius et al. 2018), social skill development (Mashburn et al. 2008), and students' well-being. Classroom organisation has a positive relation with observed behavioural engagement and student-reported cognitive, emotional and social engagement (Reyes et al. 2012; Rimm-Kaufman et al. 2015; Ruzek et al. 2016) and students' cognitive development and performance (Lipowsky et al. 2009). Cognitive activation positively influences students' cognitive development and performance (Lipowsky et al. 2009). In addition, some dimensions of instructional practices could reduce achievement gaps related to students' social background and prior performance (Bissonnette et al. 2010). For example, instructional support and socio-emotional support predicted reduced achievement gaps in mathematics acquisition (Crosnoe et al. 2010).

Aim of the study

The study aimed to investigate the role of instructional practices on students' success in their first year at the university using a mixed method design. Several authors asserted that the complementary perspectives of quantitative and qualitative designs allow for an in-depth investigation of the question (Creswell and Creswell 2017; Mertens 2019).

The quantitative analyses aimed at assessing the predictive power of instructional practices over individual characteristics. Based on above mentioned research, we can postulate that past performance, self-efficacy beliefs and behavioural engagement will remain significant predictors of academic success while including instructional practices in the predictive model. Among instructional practices, we made the hypothesis that

instructional support and participation management will be the most predictive of academic success.

The qualitative analysis aimed at answering the following research question: 'How do instructional practices precisely relate to student's success?' Based on the achievement process framing proposed above, we imagine that the role of instructional practices will be depicted as direct and indirect. The role of several practices will certainly be described as passing through motivation, engagement and well-being.

Method

Participants and procedure

A mixed-method study was used. The study was approved by the institutional review board of the university, and the anonymity and confidentiality of the data were ensured. Informed consent was systematically gathered for all students and teachers.

First, a multilevel analysis will be endorsed using teachers' self-reported measures of instructional practices and students' self-reported measures of psychosocial (self-efficacy beliefs, course value, procrastination, emotion and approach to learning) and background characteristics (gender, socioeconomic status and past performance). The links between those factors and student's performance in the course at the end of the year will be analysed (Grade Point Average). Self-reported data were collected by online questionnaires before the exam session. The analyses are carried out over more than 932 first-year students distributed into 18 courses from five Belgian universities. To promote homogeneity in the courses, the lessons selected were all lecturing. Specific pedagogical designs such as flipped classroom, problem-based learning or practical exercises were left out of the pictures. Yet, the courses selected were from different disciplines: Psychology and Educational Sciences, Economical, Social, and Political Sciences, Mathematics, Biology, Chemistry, Physics, Architecture and Urbanism and Management Sciences.

Second, eight focus groups were carried out with groups of five students who participated in the first data collection. These students were contacted at the beginning of their second year at the university. They were chosen on a voluntary basis while trying to maximise gender, university and course diversity in the composition of each focus group. The interviews lasted around 90 min and questioned the students on their retrospective experience of the first year at the university and the role of instructional practices in their academic success, following the guidelines proposed by Willig (2013). The 40 participants were composed of 60 per cent of females and distributed over the five Belgian universities. Focus groups are a relevant frame of investigation as 'it is through consideration of our experiences in relation to those of others that we make sense of the world' (Lamb and Cogan 2016, 477).

Together the two approaches provide a complementary perspective on the instructional practices. The quantitative approach provides a combination of teachers' and students' perceptions during the lesson. It allows us to estimate the relationship of the different dimensions of instructional practices described above with academic achievement. The

qualitative approach provides a retrospective student perspective on the lessons. It allows us to specify and exemplify the specific role of instructional practices and how they had a role in students' achievement process.

Measures

The first questionnaire was addressed to the teachers and assessed instructional practices and course characteristics. The questionnaire on instructional practices was adapted from the work of Jacquemart and colleagues (in press). Thirty-two items were administered to the teachers to ask them about their uses of instructional practices using a Likert scale rating from 1 (Never) to 5 (Very extensively). Six components of instructional practices emerged from exploratory factorial analyses (see Table 2). Socio-emotional support was divided into two dimensions, namely: Consideration for students' perspective and teacher's proximity. Classroom organisation was divided into two components: Productivity & discipline and Participation management. Instructional support and Cognitive Activation failed to be subdivided into specific subfactors. Internal consistency was satisfactory for all factors. Cronbach's Alphas of the different dimensions ranged from .74 to .87.

The following information regarding course characteristics was also collected: average class size, number of ECTS of the course, teacher seniority and use of interactive activities. For the last measure, teachers were asked to report the frequency of use of interactive activities within their course: i-clickers, videos, moments of debate, lab equipment, etc.

The 5 items allow us to compute a scale with satisfactory reliability indices ($\alpha = .65$). The second questionnaire was addressed to the students and measured background and psychosocial variables. Students reported their gender (0 = male; 1 = female) and their high school grade (Average mark – out of 20 – at the end of secondary education). Their socioeconomic status was measured through a computed score of the highest educational level of the parents and showed a satisfactory reliability coefficient ($r = .46$).

Table 2. Instructional practices scales details and reliabilities.

Scale	Construct	n items	Sample item	Cronbach α
Socio-emotional Support	Students perspective	6	To what extent do you ask for students' opinions during the lesson?	.78
	Teachers proximity	3	To what extent do you give supportive feedback to students, even in case of obvious errors?	.87
Classroom Organisation	Productivity & discipline	4	To what extent do you attempt to maximise the effectiveness of lecturing time?	.74
	Participation management	4	To what extent do you make an effort to make the lesson interesting and meaningful to students?	.85
Instructional Support		6	To what extent do you take the time to resume the main ideas of a chapter before moving to the next one?	.79
Cognitive Activation		8	To what extent do you ask students to investigate problems/questions and to generate their own ideas/solutions/opinions about them?	.82

Notes: Subscales ranged from: 1: Never; 2: A few; 3: Moderately; 4: A lot; 5: Very extensively.

The psychosocial variables questionnaire encompassed variables that characterised students' motivation and engagement in the course during the academic year. Scales were adapted from Galand and Frenay (2005). Students answered on a five-point scale. Self-efficacy beliefs were measured through fourteen items (e.g. 'As long as I do my work, I'm sure I can succeed this course'; $\alpha = .90$). Course value was assessed through nine items (e.g. 'I am really interested in this course' $\alpha = .83$). Procrastination was measured through 4 items (e.g. 'I have difficulties getting started to work and study for this course; $\alpha = .72$). Nine items tapped deep approach to learning (e.g. 'when I am studying for this course, I try to connect what I learn with what I already know'; $\alpha = .82$) and six tapped Surface approach to learning (e.g. 'when I am studying for this course, I try to learn word by word the content of the lessons'; $\alpha = .77$). Finally, positive emotion was assessed through 4 items (e.g. 'During the lesson or when I think about it, I feel happy'; $\alpha = .77$).

Results

Multi-level analysis

Unless explicitly stated, we performed all statistical analyses using the *Mplus* 8. To avoid the common problem of ignoring that random effects are correlated with the regressors, cluster means of the level 1 explanatory variables were introduced as controls. To do so, we followed Antonakis and colleagues' (2021) guidelines for Correlated Random Effects Modelling Approaches. The progressive introduction of the variables in the model followed the temporal unfolding of the theoretical model (background→context→self). First, an empty model was run to estimate the proportion of between programmes variance. Next, in Model 1, background characteristics were entered at an individual level. In Model 2, study programme characteristics were added at level 2. In Model 3, instructional practices were introduced at level 2. In Model 4, psychosocial factors were added to the model at the individual level. The results are described in Table 3.

Table 3. Multilevel modelling of students' achievement.

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE	Coefficient	SE
Intercept	11.62***	0.61	11.61***	0.52	11.52**	0.33	11.47***	0.20
1. Background variable (Level 1)								
Gender	0.02	0.04	0.03	0.04	0.03	0.04	0.02	0.03
Past performance	0.29***	0.05	0.24***	0.03	0.22***	0.03	0.18***	0.02
Socioeconomic status	0.14***	0.03	0.18***	0.04	0.19***	0.04	0.17***	0.02
2. Teaching environment (Level 2)								
a. Course characteristics								
Number of Students			−0.02	0.25	−0.03	0.21	−0.08	0.23
Number of ECTS			−0.18	0.23	−0.19	0.20	−0.12	0.26
Teacher's seniority			−0.18	0.19	−0.17	0.13	−0.15	0.12
Active teaching supports			0.35**	0.14	0.33**	0.19	0.36**	0.14
b. Instructional practices								
Socio-emotional Support								
Students perspective					0.36**	0.18	0.33**	0.12
Teacher proximity					0.20	0.21	0.13	0.12
Classroom Organisation								
Productivity and discipline					−0.24*	0.13	−0.22*	0.10
Participation management					0.22*	0.15	0.15	0.18
Instructional Support					0.47***	0.15	0.49***	0.14
Cognitive Activation					0.12	0.23	0.11	0.14
3. Psychosocial variables (Level 1)								
Self-efficacy beliefs							0.28***	0.03
Course value							0.02	0.02
Procrastination							−0.23***	0.05
Deep Learning							−0.03	0.04
Surface Learning							−0.11*	0.05
Positive Emotions							0.04	0.03
Negative Emotions							−0.04	0.05
R ² Performance Within courses	11.2%		11.2%		11.5%		33.1%	
R ² Performance Between courses	0%		28.2%		65.3%		68.2%	
Loglikelihood	−3650.72		−3521.39		−3422.32		−3264.22	

The null model (Model 0) indicated that 27.5% of the variance (Intra-class coefficient = 0.275) in academic achievement lay between courses. ICC values greater than

.10 (10% of variance occurring at the programme level) suggest the presence of enough programme-level variability to support multilevel analyses (Marsh et al. 2012).

Model 1 included background variables. The introduction of these variables covered 11.2% of the within-classroom variance. Past performance was a significant predictor of academic achievement ($\beta = 0.29$). Students with a more privileged socioeconomic background ($\beta = 0.14$) achieved better.

Model 2 added study programme characteristics and covered 28.2% of the between-classroom variance. More precisely, the use of interactive activities was a positive predictor ($\beta = 0.35$).

Instructional practices were added in the third model (Model 3) and their correlations on achievement were tested. This model improved the between-classroom variance explanation by 37.1% (total between courses variance explained = 65.3%). Four variables had a significant link to academic achievement. Instructional support ($\beta = 0.47$), consideration for students' perspective ($\beta = 0.36$), productivity & discipline ($\beta = -0.24$) and participation management ($\beta = 0.22$).

In Model 4, psychosocial factors were added to the analysis at an individual level. Such variables provided incremental within-classroom variance explanations of 21.6% and 2.9% of between-classroom variance. Three variables had a significant link to academic achievement. Self-efficacy beliefs were related to better achievement at the end of the year ($\beta = 0.28$). Procrastination and surface approach to learning were negative predictors of academic achievement ($\beta = -0.23$ & $\beta = -0.11$). It is also worth mentioning that Participation management lost a significant link to academic achievement. This final model explained 68.2% of between-classroom academic achievement variance and 33.1% of within-classroom variance. Yet, those last results need to be considered with caution because relative reported variances in consecutive nested models tend to overestimate the explained variances (Nakagawa, Johnson, and Schielzeth 2017).

Focus groups

Data analysis was embedded in a critical realist epistemological stance to get as close as possible to the research participant's experience and to interpret it to further our understanding of the investigated phenomena (Willig 2013). Thematic analysis was used according to Braun & Clarke (2006) guidelines. In this analysis, the transcripts were read and emerging codes were identified independently by two experts. Memo-writing was used to spot the extracts difficult to interpret. Coding was compared, double-checked and discussed to reach a mutual agreement and to refine the definitions of the codes (Braun & Clarke 2006).

Five major themes emerged from the data: Teacher's care, Non-verbal attitudes, Teacher's flexibility and structure, an interactive & entertaining lesson and clear & consistent expectations.

Teacher's care

A theme identified among all the focus groups was teacher's care. Students really expressed the importance for them to be encouraged by the teacher, to receive positive feedback and to feel that they are in a positive climate where error is accepted and they feel comfortable to ask questions. Students reported that the teacher's care supports their success mainly by pushing them to engage actively in the lesson and in a 'try and learn' process.

I remember one of our teacher who often said « I know this moment of the year is difficult for you so I really would like to know how you are doing right now»[...] The simple fact to know that your teacher cares about you and is aware of our difficulties gives you the motivation to attend the course, to involve in it and to talk with him. (FG4: L. 586–587 & L. 608– 609)

On the contrary, several students identified the difficulty of being in a competitive/elitist climate where the teacher really emphasised on high failure rate of the course or the large proportion of dropouts during the first year at the university.

Non-verbal attitudes

Another main theme that emerged from all the focus groups was the teacher's attitude. Students really highlighted that the quality of a lesson was not only a matter of content, teaching features and teaching practices but it was also a matter of how the lecture is given. Several students really emphasised the importance of the teacher's eloquence (tone variation), charisma (humour) and passion for the content of the lesson. They explained that this passion was contagious and really helped them to get involved in the lesson and to follow the line of reasoning of the teacher.

The simple fact that you have a teacher who loved her lesson, she was so passionate by the course. As for me it was enough to attend the course, for being involved and to interact with her during the lesson. [...] The more the teacher was charismatic in her way of speaking, of animating the lesson, the more I paid attention to the lesson. (E2 ETU1: L.442–443 & L.712–714)

According to them, it is a real lever for understanding, motivation and engagement during the lesson. On the contrary, students also reported the monotonous attitude of the teacher as a main difficulty for their understanding and involvement in the course.

The main difficulty was that this teacher just « throwed up » his lesson, I mean he just read his slides, he read the syllabus. it was a major source of discouragement for me. [...] Moreover, he had a monotonous voice and suddenly the lesson was hyper boring to listen. (FG1: L.208–211 & L.764–765)

Teacher's flexibility and structure

Several students also identified the importance of teachers' flexibility for their success. Those students explained that what really help them to understand the content of the lesson and to achieve was the consideration of the teacher of their difficulties. They reported that a

teacher who takes time to ask students for their understanding, doesn't hesitate to take more time on a difficult notion and explains and re-explains the lesson in other words is positive to gain confidence and to deeply understand the lesson.

One of our teachers was like a dad. [...] When he asked question and we weren't able to answer, he really took the time to help us. He asked us all the time if we had questions, He told us that it didn't bother him to re-explain, that it was an entire part of his job. That was really helping. (FG2: L.459–463)

Moreover, students also emphasised the importance for the teacher to adopt a level of language which is adapted to their actual level of understanding. Some students reported that some lessons were really difficult because the teacher directly used very technical 'jargon' without taking time to explain some complicated words he/she used.

For him, everything that he said made sense, it was crystal clear according to him. So he just went full speed ahead with no brakes [...] That was a teacher that really didn't adapt to our level of understanding ... (FG 4: L.1034–1039)

The vast majority of the students also reported the importance of the teacher's clarity on their success. Some students told us that it could be the most important dimension of teaching practices. More precisely, they explained to us the importance of having a well-structured lesson, with reminders of the previous lesson, clear transitions between the chapters, and explicit connections between the different notions of the lessons.

An interactive and entertaining lesson

Beyond teaching practices and attitudes, several students also highlighted the importance of the teaching features. They described the importance of having clear and beautiful slides to support teachers' explanations, having some moments of break, having a complete syllabus for the course and having some tasks or exercises to train.

During the philosophy course the teacher talked without break during 2 hours and it was so difficult to follow. I didn't understand anything and decided to stop to attend this course. (FG 7: L.120–121)

Moreover, they also talk about the importance of having several opportunities to interact and to test themselves on their level of understanding during the lesson.

The stuff that really made the difference was, at the end of each hour, the teacher proposed a Wooclap (interactive quiz). It was just some small questions about what we saw, it just last about 15 minutes, but it was really helpful to test myself on the content. (FG 5: L.339–341)

Yet, some students also disagreed and expressed that interaction during the course could be uncomfortable. As for them, it was easier to have an entertaining but fully transmissive lesson which doesn't require them to interact at all with the teacher.

Clear and consistent expectations

Another major theme strongly reported by the students was the consistency between the lesson and the assessment procedure. The students explained that what helped them to succeed was a clear explanation of the expectations and the evaluation format.

As students we learn to adjust to very diverse and various requirements. We learn to adjust to specific expectations of each teacher [...] We are in a context where the teachers expect something very specific from us and we have to meet those expectations because they are the judges of our success. This is the reason why knowing teacher's expectation is so important. (FG 8: L.624–633 & L.640–642)

The more the teacher was clear with the evaluation procedure the better students knew how to adapt to the course. More precisely, they explained that it was of utmost importance that the course structure and tasks were consistent with the evaluation format.

I really struggled to obtain a 10 out of 20 at the exam because it was an MCQ with negative marking on supplementary exercises that were not even included in what we saw during the course. Hopefully, I had old exams from previous year to see what kind of questions were asked by the teacher [...] the evaluation format and the content of the evaluation was not clear at all. This exam was just to 'exterminate' everybody, there was a success rate of 6%. (FG 6: L.236–242 & L. 659–663)

For example, some students explained that it was very complicated for them to engage deeply in a course that asked them to debate and interact during the lessons whereas they perfectly knew that the evaluation was just a multiple-choice questionnaire.

Discussion

The purpose of this study was to investigate the incremental role of teaching practices over individual predictors of academic achievement in the first year at the university. Such findings innovatively contribute to the literature on academic success in the transition to HE. This discussion will relate quantitative and qualitative findings to provide general feedback on the findings.

What is the actual role of instructional practices on academic achievement?

The mixed study identified three dimensions of instructional practices that had a consistently significant link with academic achievement: Instructional support, Teacher's consideration for students' perspective and Productivity & Discipline.

Instructional support can be related to the major theme 'Teacher's flexibility and structure'. The students highly intertwined the teacher's consideration for the specific difficulties of the student and the general provision of structure & clarity in the lesson as a major lever of success. This finding could explain why we failed to distinguish general and differentiated support among factor analyses. These results are also very consistent with the

literature on self-determination theory which highlighted that provision of structure was the most predictive dimension of engagement and academic achievement in secondary education (Hospel and Galand 2016). More precisely, our qualitative findings identified that structure was important in teaching practices and learning resources. Moreover, what characterised effective differentiated support would be the devotion of a significant amount of the lesson to ask for the student's level of understanding and to take enough time to re-explain the misunderstood notions.

The teacher's consideration for students' perspectives can be partially related to the major theme of teacher's care. Yet, this theme also encompasses the dimension of teacher proximity which failed to remain significant when psychosocial variables were introduced in the model. These results also highlighted the importance of interactions initiated by the teacher but at a different level. While teachers roused interaction with students on their understanding of differentiated support, they encouraged interaction about their feelings in this dimension. These results showed the importance for the students to feel that they are valued and respected by the teacher. This feeling can satisfy their need for belonging as expressed in the self-determination theory (Ryan & Deci 2020).

The negative link between productivity or discipline and academic achievement was surprising considering that it was a positive relation in secondary education (Rimm-Kaufman et al. 2015; Ruzek et al. 2016). A line of explanation could come from the qualitative results. Students highlighted the negative role of a teacher that does not adjust pacing to student level of understanding. They also reported that some teachers seemed unaware of the gap between their perceived clarity of the lesson and students' perception of this clarity. Considering that our measures of instructional practices were teacher-reported, it is possible that a teacher, who reported high productivity in a lesson, was also unaware of the difficulties of the students during this lesson. Confusion can then occur between the level of productivity and lack of consideration for students' perspective. These results also highlighted the importance of pauses in a lesson which could reduce the cognitive load during a lecture as demonstrated by a recent study (Aalioui, Gouzi, and Tricot 2022). In other words, productivity should not be confounded with a massive provision of information without pauses and without taking time to consider students understanding.

Another dimension of instructional practices showed a significant link to academic achievement in model 3: Participation management. Yet this result needs to be considered with caution because the correlation disappeared in the final model. The relation between Participation management and academic achievement could, therefore, be explained by individual variables. Participation management draws near the major theme of non-verbal attitudes. More precisely, participation management is a wider concept including the different strategies used by the teacher to enhance participation (such as connecting content to student life, communicating usefulness, etc.). Qualitative results showed that a lot of participation management lies in the teachers' attitudes and their subtle abilities to communicate with eloquence and passion. The importance of teachers' attitudes is mainly underdeveloped but was already suggested by a study using systematic observation of instructional practices in HE (Duguet 2015).

The teaching environment does not reduce to instructional practices

The mixed study highlighted that teaching environments predict students' success beyond instructional practices. More precisely, more than forty per cent of academic achievement variation at the course level can be explained by the course characteristics which are consistent with previous results (De Clercq et al. 2021; Schaeper 2019). More precisely, qualitative and quantitative results support the important role of teaching format. Active teaching support seems to be the strongest determinant of academic achievement. These results can be related to the major theme 'An interactive and entertaining lesson' where the student showed the importance of the tools used by the teachers to reinforce interaction, participation, clarity and interest in the course. These innovative results showed that teaching efficacy does not solely lie in what teachers do but also in what and how they are equipped with effective teaching tools and design. Among the teaching tools, students seem to grant a great deal of importance to the syllabus and the slides. Moreover, they also emphasised in the qualitative results the considerable importance of the evaluation format. The evaluation of the course drives them to adjust their behaviour to comply with the expectations of the evaluation.

Limitation and future perspectives

Among the limitations of the approach, three are particularly noteworthy. First, this study employed teacher-reported measures of instructional practices. However, there are issues with only considering self-reporting IP by teachers. Self-reported IP by teachers is partly biased. These measures could be subject to social desirability bias and subjectivity. Some empirical research shows that there is a gap between self-reported practices and effective practices (Luoto, Klette, and Blikstad-Balas 2023). Several authors suggest that an improved and more objective measure of instructional practices could lie in systematic observation (McCance, et al. 2020). Such measures could improve our understanding of actual instructional practices while avoiding the methodological issue of self-reported measures.

The second limitation is the lack of longitudinal investigation of teaching practices and students' psychosocial variables. It is probable that those variables would fluctuate during the year. This study, therefore, partly missed the dynamic nature of the relationship between teaching practices and students' adjustment to the first year at the university (Esterhazy & Gijbels 2021).

Another limitation of the study is the focus on the direct link between instructional practices and academic achievement rather than considering a mediation analysis. This methodological choice was made to reduce the complexity and the length of the paper which is already composed of a multi-level analysis and a qualitative approach using focus groups. According to most models of the achievement process, the link with the teaching environment is mainly indirect, passing through motivation and engagement (De Clercq et al. 2018; 2020). Such complex relation was also identified in the focus groups. Students often explained that instructional practices had a positive link with success because they kept

them motivated and involved in the lesson. A major future perspective would, therefore, be to investigate the multivariate impact of teaching practices on the entire achievement process. In that perspective, some practices, such as cognitive activation and teacher proximity, could emerge as strong predictors of deep processing learning or positive emotions. Performing SEM analysis combining multi-level analysis could constitute a very promising future perspective.

Practical implication

From a practical point of view, this approach to instructional practices has a strong potential to guide teachers' professional development. The analysis and the reporting of the specific links between teaching practices and students' achievement process could be a major step forward in the issue of academic achievement at the university. For example, confirmed the important role of the provision of structure as it was demonstrated in secondary education. Our findings lend credence to teaching training working on the reinforcement of positive teaching attitudes and teacher flexibility. Such findings could empower the teacher with clear strategies to promote academic achievement. Moreover, it could also provide a new perspective of action to tackle low academic achievement. This study showed the respective and complementary role of individual and context variables on academic success. The academic achievement could be promoted towards an improvement of students' ability to succeed and the creation of a better learning environment with fewer barriers to students' adjustment to the university. Therefore, we suggest that the investigation of the specific dimensions of instructional practices deserves more attention in further studies on the first-year experience.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s). This article has been published under the Journal's [transparent peer review policy](#). Anonymised peer review reports of the submitted manuscript can be accessed under supplemental material online at <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2327315>

References

- Aalioui, L., F. Gouzi, and A. Tricot. 2022. "Reducing Cognitive Load during Video Lectures in Physiology with Eye Movement Modeling and Pauses: A Randomized Controlled Study." *Advances in Physiology Education* 46 (2): 288–296. <https://doi.org/10.1152/advan.00185.2021>.
- Alfieri, L., P. J. Brooks, N. J. Aldrich, and H. R. Tenenbaum. 2011. "Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?." *Journal of Educational Psychology* 103 (1): 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>.
- Allen, J., A. Gregory, A. Mikami, J. Lun, B. Hamre, and R. Pianta. 2013. "Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student

Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary.” *School Psychology Review* 42 (1): 76–98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>.

Antonakis, J., N. Bastardo, and M. Rönkkö. 2021. “On Ignoring the Random Effects Assumption in Multilevel Models: Review, Critique, and Recommendations.” *Organizational Research Methods* 24 (2): 443–483. <https://doi.org/10.1177/1094428119877457>.

Appleton, J. J., S. L. Christenson, and M. J. Furlong. 2008. “Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct.” *Psychology in the Schools* 45 (5): 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>.

Ayllón, S., Á Alsina, and J. Colomer. 2019. “Teachers’ Involvement and Students’ Self-Efficacy: Keys to Achievement in Higher Education.” *PLoS One* 14 (5): e0216865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865>.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the Exercise of Control*. Freeman.

Baumert, J., and M. Kunter. 2013. “The Effect of Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge on Instructional Quality and Student Achievement.” In *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, edited by M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, and M. Neubrand, 175–205. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_9.

Bi, M., Z. Zhao, J. Yang, and Y. Wang. 2019. “Comparison of Case-Based Learning and Traditional Method in Teaching Postgraduate Students of Medical Oncology.” *Medical Teacher* 41 (10): 1124–1128. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1617414>.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., and Bouchard, C. 2010. “Quelles sont les stratégies d’enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d’une méga-analyse.” *Revue de recherche appliquée sur l’apprentissage* 3(1).

Bong, M., and E. M. Skaalvik. 2003. “Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different are they Really?.” *Educational Psychology Review* 15 (1): 1–40.

Bourdieu, P. 1986. “Habitus, code et codification.” *Actes de la recherche en sciences sociales* 64 (1): 40–44. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2335>.

Braun, V., and Clarke, V. 2006. “Using Thematic Analysis in Psychology.” *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Chen, S., and J. Wang. 2019. “Effects of Task-Based Language Teaching (TBLT) Approach and Language Assessment on Students’ Competences in Intensive Reading Course.” *English Language Teaching* 12 (3): 119–138. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p119>.

Coertjens, L., T. Brahm, C. Trautwein, and S. Lindblom-Ylänne. 2017, March 01. “Students’ Transition Into Higher Education from an International Perspective.” *Higher Education* 73 (3): 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>.

Creswell, J. W., and J. D. Creswell. 2017. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.

Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., and Clarke-Stewart, K. A. 2010. "Instruction, Teacher-Student Relations, and Math Achievement Trajectories in Elementary School." *Journal of Educational Psychology* 102 (2): 407–417. <https://doi.org/10.1037/a0017762>.

Daniels, L. M., T. L. Haynes, R. H. Stupnisky, R. P. Perry, N. E. Newall, and R. Pekrun. 2008. "Individual Differences in Achievement Goals: A Longitudinal Study of Cognitive, Emotional, and Achievement Outcomes." *Contemporary Educational Psychology* 33 (4): 584–608. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002>.

De Clercq, M., B. Galand, and M. Frenay. 2013. "Learning Processes in Higher Education: Providing new Insights into the Effects of Motivation and Cognition on Specific and Global Measures of Achievement." In *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and Research Perspectives*, edited by D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, and J. D. Vermunt, 141–162. Taylor & Francis. http://books.google.be/books?id=sWy_AAAAQBAJ

De Clercq, M., B. Galand, and M. Frenay. 2020. "One Goal, Different Pathways: Capturing Diversity in Processes Leading to First-Year Students' Achievement." *Learning and Individual Differences* 81:1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>.

De Clercq, M., B. Galand, V. Hospel, and M. Frenay. 2021. "Bridging Contextual and Individual Factors of Academic Achievement: A Multi-Level Analysis of Diversity in the Transition to Higher Education." *Frontline Learning Research* 9 (2): 96–120. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.671>.

De Clercq, M., N. Roland, M. Brunelle, B. Galand, and M. Frenay. 2018. "The Delicate Balance to Adjust: A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University." *Psychologica Belgica* 58 (1): 67–90. <https://doi.org/10.5334/pb.409>.

Dorfner, T., C. Förtsch, and B. J. Neuhaus. 2018. "Effects of Three Basic Dimensions of Instructional Quality on Students' Situational Interest in Sixth-Grade Biology Instruction." *Learning and Instruction* 56: 42–43. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.03.001>.

Duguet, A. 2015. "Perception of Lecturers' Pedagogical Practices by First Year University Students and their Effect on their Studies." *Revue française de pédagogie* 192 (3): 73–94. <https://doi.org/10.4000/rfp.4839>.

Duguet, A., and S. Morlaix. 2012. "Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions vives*." *Recherches en éducation* 6 (18): 93–110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>.

Dupont, S., M. De Clercq, and B. Galand. 2016. "Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur: revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation." *Revue française de pédagogie* 191 (2): 105–136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>.

Eccles, J. S. 2005. "Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices." In *Handbook of competence and motivation*, edited by C. S. Dweck and A. J. Elliot, 105–121. Guilford Publications, Inc.

Eccles, J. 2016. "Engagement: Where to Next?" *Learning and Instruction* 43: 71–75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.003>.

Eccles, J. S., and A. Wigfield. 2002. "Motivational Beliefs, Values, and Goals." *Annual Review of Psychology* 53: 109–132.

Erhardt, E. B., and W. Lim. 2020. "Effects of a GAISE-Based Teaching Method on Students' Learning in Introductory Statistics." *Communications for Statistical Applications and Methods* 27 (3): 269–284. <https://doi.org/10.29220/CSAM.2020.27.3.269>.

Esterhazy, R., and D. Gijbels. 2021. "Widening the Methodological Lens on the Investigation of Diversity in the Transition to Higher Education: A Discussion." *Frontline Learning Research* 9 (2): 179–185. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.899>.

Fauth, B., J. Decristan, S. Rieser, E. Klieme, and G. Büttner. 2014. "Student Ratings of Teaching Quality in Primary School: Dimensions and Prediction of Student Outcomes." *Learning and Instruction* 29: 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>.

Fong, C. J., C. W. Davis, Y. Kim, Y. W. Kim, L. Marriott, and S. Kim. 2017. "Psychosocial Factors and Community College Student Success." *Review of Educational Research* 87 (2): 388–424. <https://doi.org/10.3102/0034654316653479>.

Freeman, S., S. L. Eddy, M. McDonough, M. K. Smith, N. Okoroafor, H. Jordt, and M. P. Wenderoth. 2014. "Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111 (23): 8410–8415.

Galand, B., and M. Frenay. 2005. *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur: Impact, enjeux et défis*. Presses universitaires de Louvain.

Gayef, A., B. Tapan, and S. U. R. Haydar. 2017. "Relationship between Time Management Skills and Academic Achievement of the Students in Vocational School of Health Services." *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi* 20 (2): 219–246.

Haghgoo, A., H. Asady, B. Armoon, and A. H. Bayat. 2019. The relationship between course experience and academic engagement in medical students: A descriptive-correlational study.

Hamre, B. K., and R. C. Pianta. 2007. "Learning Opportunities in Preschool and Early Elementary Classrooms." In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, edited by R. C. Pianta, M. J. Cox, and K. L. Snow, 49–83. Paul H. Brookes Publishing Co.

Heublein, U. 2014. "Student Drop-out From German Higher Education Institutions." *European Journal of Education* 49 (4): 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>.

Honick, T., and J. Broadbent. 2016. "The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review." *Educational Research Review* 17:63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>.

Hora, M. T. 2015. "Toward a Descriptive Science of Teaching: How the TDOP Illuminates the Multidimensional Nature of Active Learning in Postsecondary Classrooms." *Science Education* 99 (5):783–818. <https://doi.org/10.1002/sce.21175>.

Hospel, V., and B. Galand. 2016. "Are Both Classroom Autonomy Support and Structure Equally Important for Students' Engagement? A Multilevel Analysis." *Learning and Instruction* 41:1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>.

Howell, A. J., and D. C. Watson. 2007. "Procrastination: Associations with Achievement Goal Orientation and Learning Strategies." *Personality and Individual Differences* 43 (1): 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>.

Jacquemart, J., M. De Clercq, and B. Galand. 2023. "Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : proposition d'un cadre de référence." *Formation et Profession* 32:1–37.

Kahu, E. R., and K. Nelson. 2018. "Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success." *Higher Education Research & Development* 37 (1): 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>.

Kleickmann, T., M. Steffensky, and A. K. Praetorius. 2020. "Quality of Teaching in Science Education. More than Three Basic Dimensions?." *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 66: 37–55. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001037>.

Klieme, E., G. Schümer, and S. Knoll. 2001. "Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung." In *TIMSS—Impulse für Schule und Unterricht, Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und VideoDokumente*, edited by BMBF, 43–58. BMBF.

Kunter, M., U. Klusmann, J. Baumert, D. Richter, T. Voss, and A. Hachfeld. 2013. "Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development." *Journal of Educational Psychology* 105 (3): 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>.

Lamb, D., and Cogan, N. 2016. "Coping with Work-Related Stressors and Building Resilience in Mental Health Workers: A Comparative Focus Group Study Using Interpretative Phenomenological Analysis." *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 89: 474–

492. <https://doi.org/10.1111/joop.12136>.

Lent, R. W., and S. D. Brown. 2019. "Social Cognitive Career Theory at 25: Empirical Status of the Interest, Choice, and Performance Models." *Journal of Vocational Behavior* 115: 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>.

Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., and Reusser, K. 2009. "Quality of Geometry Instruction and its Short-Term Impact on Students' Understanding of the Pythagorean Theorem." *Learning and Instruction* 19 (6): 527–537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>.

Lizzio, A., K. Wilson, and R. Simons. 2002. "University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice." *Studies in Higher Education* 27: 27–52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>.

Lukose, J., and K. J. Mammen. 2018. "Enhancing Academic Achievement in an Introductory Computer Programming Course through the Implementation of Guided Inquiry-Based Learning and Teaching." *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* 19 (2): 1–35.

Luoto, J., K. Klette, and M. Blikstad-Balas. 2023. "Possible Biases in Observation Systems When Applied Across Contexts: Conceptualizing, Operationalizing, and Sequencing Instructional Quality." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 35 (1): 105–128. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09394-y>.

Marsh, J. A., J. S. McCombs, and F. Martorell. 2012. "Reading coach quality: Findings from Florida Middle Schools." *Literacy Research and Instruction* 51 (1): 1–26. <https://doi.org/10.1080/19388071.2010.518662>.

Mashburn, A. J., R. C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early, and C. Howes. 2008. "Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills." *Child Development* 79 (3): 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>.

Mastrokourkou, S., A. Kaliris, V. Donche, M. Chauliac, E. Karagiannopoulou, P. Christodoulides, and C. Longobardi. 2022. "Rediscovering Teaching in University: A Scoping Review of Teacher Effectiveness in Higher Education." *Frontiers in Education* 7:861458. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.861458>.

McCance, K., T. Weston, and E. Niemeyer. 2020. "Classroom Observations to Characterize Active Learning Within Introductory Undergraduate Science Courses." *Journal of College Science Teaching* 49 (4): 24–29.

McKellar, S. E., K. S. Cortina, and A. M. Ryan. 2020. "Teaching Practices and Student Engagement in Early Adolescence: A Longitudinal Study Using the Classroom Assessment Scoring System." *Teaching and Teacher Education* 89: 102936. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>.

Mertens, D. M. 2019. *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Thousand Oaks: Sage publications.

Miles, P. J. 2019. "Traditional Versus Interactive Teaching: Out with the old, in with the new?" *Psychology Teaching Review* 25 (2): 108–113. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.2.108>.

Nakagawa, S., P. C. D. Johnson, and H. Schielzeth. 2017. "The Coefficient of Determination R^2 and Intra-Class Correlation Coefficient from Generalized Linear Mixed-Effects Models Revisited and Expanded." *Journal of The Royal Society Interface* 14 (134): 20170213. <https://doi.org/10.1098/rsif.2017.0213>.

Navarro, R. L., L. Y. Flores, J. P. Legerski, J. Brionez, S. F. May, H. N. Suh, Diana R. Slivensky, et al. 2019. "Social Cognitive Predictors of Engineering Students' Academic Persistence Intentions, Satisfaction, and Engagement." *Journal of Counseling Psychology* 66 (2): 170–183. <https://doi.org/10.1037/cou0000319>.

Nicholson, N. 1990. "The Transition Cycle: Causes, Outcomes, Processes and Forms." *On the move: The psychology of change and transition* 83–108.

Pekrun, R. 2006. "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice." *Educational Psychology Review* 18 (4): 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.

Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz, and R. P. Perry. 2002. "Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research." *Educational Psychologist* 37 (2): 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.

Phan, H. P. 2011. "Cognitive Processes in University Learning: A Developmental Framework Using Structural Equation Modelling." *British Journal of Educational Psychology* 81 (3): 509–530. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002000>.

Pianta, R. C., J. Belsky, N. Vandergrift, R. Houts, and F. J. Morrison. 2008. "Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School." *American Educational Research Journal* 45 (2): 365–397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>.

Pianta, R. C., B. K. Hamre, and J. P. Allen. 2012. "Teacher-student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions." In *Handbook of Research on Student Engagement*, edited by S. Christenson, A. Reschly, and C. Wylie, 365–386. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17.

Poropat, A. E. 2009. "A Meta-analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance." *Psychological Bulletin* 135 (2): 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>.

Praetorius, A.-K., E. Klieme, B. Herbert, and P. Pinger. 2018. "Generic Dimensions of Teaching Quality: The German Framework of Three Basic Dimensions." *ZDM* 50 (3): 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>.

Price, L. 2013. "Modelling Factors for Predicting Student Learning Outcomes in Higher Education." In *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives*, edited by D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson, and J. D. Vermunt. Taylor & Francis.

Prosser, M., and K. Trigwell. 1999. "Relational Perspectives on Higher Education Teaching and Learning in the Sciences." *Studies in Science Education* 33 (1): 31–60. <https://doi.org/10.1080/03057269908560135>.

Quinlan, K. M. 2019. "What Triggers Students' Interest During Higher Education Lectures? Personal and Situational Variables Associated with Situational Interest." *Studies in Higher Education* 44 (10): 1781–1792. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325>.

Reschly, A. L., and S. L. Christenson. 2012. "Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct." In *Handbook of Research on Student Engagement*, edited by S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie, 3–19. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., and Salovey, P. 2012. "Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement." *Journal of Educational Psychology* 104 (3): 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>.

Rey, B. 2017. *La notion de compétence en éducation et formation: enjeux et problèmes*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

Richardson, M., C. Abraham, and R. Bond. 2012. "Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Psychological Bulletin* 138 (2): 353–387. <https://doi.org/10.1177/00164402062003009>.

Rimm-Kaufman, S. E., A. E. Baroody, R. A. Larsen, T. W. Curby, and T. Abry. 2015. "To What Extent do Teacher–Student Interaction Quality and Student Gender Contribute to Fifth Graders' Engagement in Mathematics Learning?" *Journal of Educational Psychology* 107 (1): 170–185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>.

Robbins, S. B., K. Lauver, H. Le, D. Davis, R. Langley, and A. Carlstrom. 2004. "Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes?." *A Meta-Analysis. Psychological Bulletin* 130 (2): 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>.

Roberts, D. 2019. "Higher Education Lectures: From Passive to Active Learning via Imagery?" *Active Learning in Higher Education* 20 (1): 63–77. <https://doi.org/10.1177/1469787417731198>.

Rodríguez-Hernández, C. F., E. Cascallar, and E. Kyndt. 2020. "Socio-economic Status and Academic Performance in Higher Education: A Systematic Review." *Educational Research Review* 29: 100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>.

Ruzek, E. A., C. A. Hafen, J. P. Allen, A. Gregory, A. Y. Mikami, and R. C. Pianta. 2016. "How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence." *Learning and Instruction* 42:95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. 2020. "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions."

Contemporary Educational Psychology 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

Sackett, P. R., N. R. Kuncel, J. J. Arneson, S. R. Cooper, and S. D. Waters. 2009. "Does Socioeconomic Status Explain the Relationship Between Admissions Tests and Post-Secondary Academic Performance?." *Psychological Bulletin* 135 (1): 1–22.
<https://doi.org/10.1037/a0013978>.

Schaeper, H. 2019. "The First Year in Higher Education: The Role of Individual Factors and the Learning Environment for Academic Integration." *Higher Education*. 79:95–110.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>.

Schneider, M., and F. Preckel. 2017. "Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses." *Psychological Bulletin* 143 (6): 565–600.
<https://doi.org/10.1037/bul0000098>.

Sirin, S. R. 2005. "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-analytic Review of Research." *Review of Educational Research* 75 (3): 417–453.
<https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.

Sun, H., and J. T. Richardson. 2016. "Students' Perceptions of the Academic Environment and Approaches to Studying in British Postgraduate Business Education." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 384–399.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1017755>.

Tinto, V. 1997. "Classrooms as Communities. Exploring the Educational Character of Student Persistence." *Journal of higher education* 68 (6): 599–623.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>.

Trautwein, C., and E. Bosse. 2017. "The First Year in Higher Education—Critical Requirements from the Student Perspective." *Higher Education* 73 (3): 371–387.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>.

Trigwell, K., and M. Prosser. 2020. *Exploring University Teaching and Learning: Experience and Context*. London: Springer International Publishing.

Ullah, R., and H. Ullah. 2019. "Boys Versus Girls' Educational Performance: Empirical Evidences from Global North and Global South." *African Educational Research Journal* 7 (4): 163–167. <https://doi.org/10.30918/AERJ.74.19.036>.

Van Rooij, E., J. Brouwer, M. Fokkens-Bruinsma, E. Jansen, V. Donche, and D. Noyens. 2018. "A Systematic Review of Factors Related to First-Year Students Success in Dutch and Flemish Higher Education." *Pedagogische Studiën* 94 (5): 360–405.

Vermunt, J. 2005. "Relations Between Student Learning Patterns and Personal and Contextual Factors and Academic Performance." *Higher Education* 49 (3): 205–234.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>.

Vossensteyn, J. J., A. Kottmann, B. W. A. Jongbloed, F. Kaiser, L. Cremonini, B. Stensaker, E. Hovdhaugen, and S. Wollscheid. 2015. "Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report." *European Union*. <https://doi.org/10.2766/826962>.

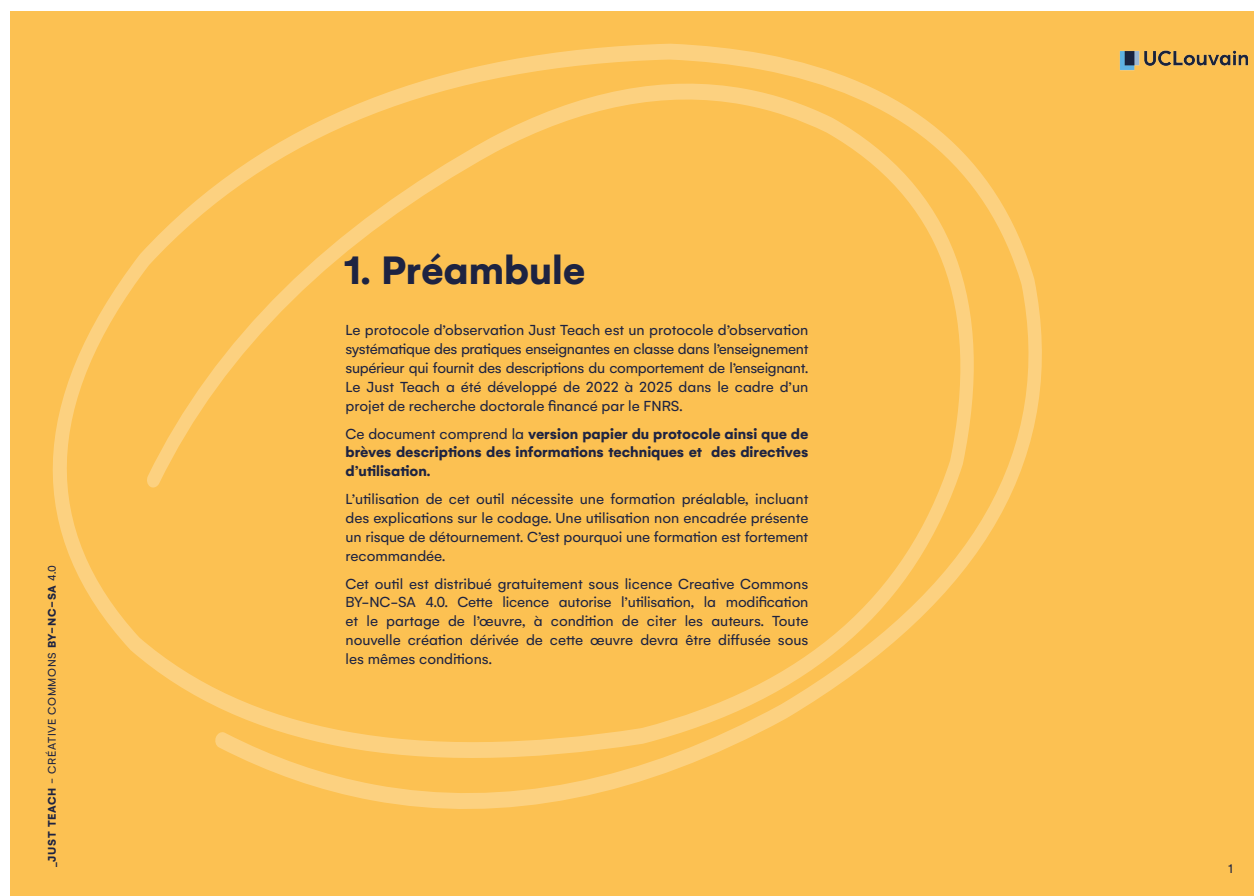
Willig, C. 2013. *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education.

Yin, H., G. Lu, and X. Meng. 2022. "Online Course Experiences Matter: Adapting and Applying the CEQ to the Online Teaching Context during COVID-19 in China." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (8): 1374–1387. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2030671>.

Zysberg, L., and N. Schwabsky. 2021. "School Climate, Academic Self-Efficacy and Student Achievement." *Educational Psychology* 41 (4): 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>.

Annexe C – Guide de l'utilisateur simplifié du protocole Just Teach





2. Cadre de référence et dimensions

Selon le cadre de référence de Jacquemart et collègues (2023), les pratiques enseignantes en classe peuvent s'organiser selon au moins quatre catégories distinctes : la gestion de la classe, le soutien socio-affectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive.

Chaque catégorie regroupe des pratiques enseignantes qui répondent à un même objectif d'enseignement.

-  **La gestion de la classe** regroupe les pratiques enseignantes qui maximisent l'efficacité du temps d'apprentissage en classe, la motivation et l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage.
-  **Le soutien socio-affectif** regroupe les pratiques enseignantes qui favorisent la qualité du climat de classe, du bien-être et des interactions entre l'enseignant et ses étudiants d'un point de vue émotionnel, affectif, social et relationnel.
-  **La structuration de l'apprentissage** regroupe les pratiques enseignantes qui visent à ajuster la complexité des activités d'apprentissage pour faciliter et soutenir la compréhension des notions et concepts abordés.
-  **L'activation cognitive** regroupe les pratiques enseignantes qui stimulent les étudiants à s'engager cognitivement, à renforcer la profondeur de leur réflexion, leur prise de recul et leur réflexion critique face à l'apprentissage.

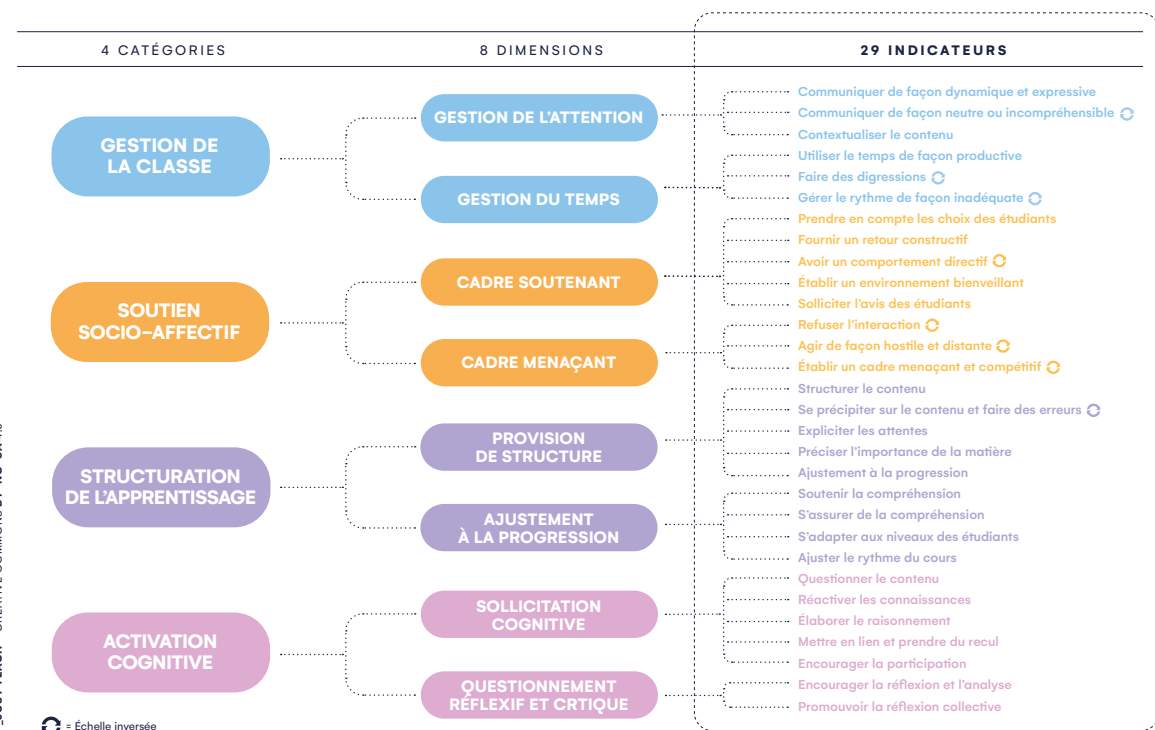
Le protocole *Just Teach* propose une opérationnalisation plus détaillée de ce cadre de référence en **8 dimensions** pouvant être observée en séance (Jacquemart et al., soumis), équitablement réparties entre les **quatre catégories** initiales. La description des dimensions se trouve dans le tableau ci-dessous :

4 CATÉGORIES	8 DIMENSIONS	DESCRIPTIONS DES DIMENSIONS
GESTION DE LA CLASSE	GESTION DE L'ATTENTION	L'enseignant-e stimule l'intérêt et la motivation des étudiant-es en utilisant un discours expressif. Il-Elle donne cours de façon à ce les étudiant-es ne peuvent pas s'empêcher de l'écouter, ne perdent pas le fil, trouvent l'enseignant-e passionnant et le cours intéressant.
	GESTION DU TEMPS	L'enseignant-e utilise le temps de façon productive et maximale. Il-Elle ne perd pas de temps sans pour autant avoir un rythme inadéquat.
SOUTIEN SOCIO-AFFECTIF	CADRE SOUTENANT	L'enseignant-e promeut la qualité des relations interpersonnelles en adoptant un style d'enseignement tourné vers l'investissement interpersonnel et la promotion du sentiment d'appartenance. L'enseignant-e soutient leur autonomie.
	CADRE MENAÇANT	L'enseignant-e est plutôt froid et distant ou adopte un style d'enseignement hostile caractérisé par le rejet ou la négligence. Il-Elle établit un climat négatif, compétitif et/ou stressant.
STRUCTURATION DE L'APPRENTISSAGE	PROVISION DE STRUCTURE	L'enseignant-e indique clairement ce qu'il-elle attend des étudiants et souligne l'importance de la matière.
	AJUSTEMENT À LA PROGRESSION	L'enseignant-e fait un réel effort pour comprendre les difficultés que les étudiant-es peuvent avoir avec leur travail et soutien efficacement la compréhension de tous les étudiant-es en tenant compte de leurs différences/difficultés spécifiques.
ACTIVATION COGNITIVE	SOLlicitation COGNITIVE	L'enseignant-e développe tout au long de la séquence des moyens pour engager cognitivement l'ensemble des étudiant-es dans l'apprentissage.
	QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF ET CRITIQUE	L'enseignant-e implique les étudiant-es dans des processus de réflexion tout au long de la séquence.

JUST TEACH - CRÉATIVE COMMONS BY-NC-SA 4.0

3. Structure de la grille d'observation

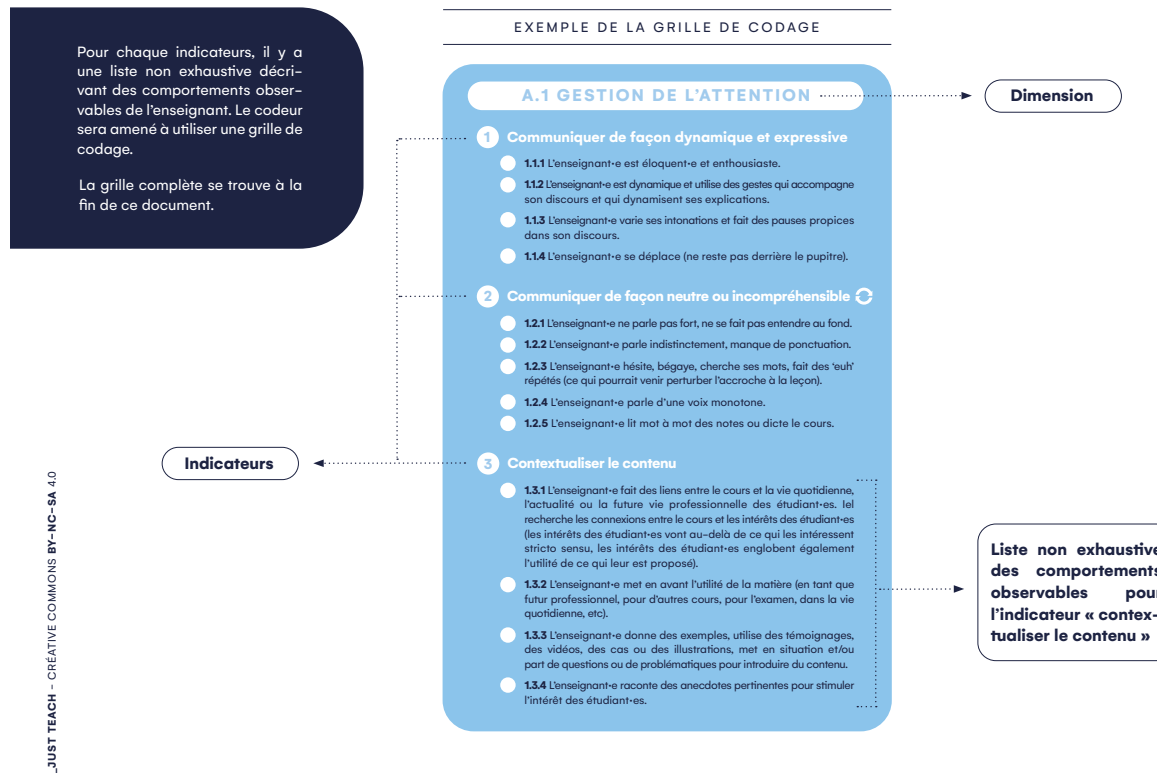
La grille d'observation se compose de **29 indicateurs** regroupés en **8 dimensions**.



JUST TEACH - CRÉATIVE COMMONS BY-NC-SA 4.0

☹ = Échelle inversée

4



4. Procédure simplifiée

Pendant cinq minutes, l'observateur regarde l'enregistrement vidéo, indique par une croix les comportements observés et prend des notes. À la fin des cinq minutes, l'enregistrement est mis sur pause et l'observateur complète la grille. Il évalue chaque indicateur sur une échelle à 3 points (en lisant la description et en considérant les comportements cochés). L'échelle à 3 points permet d'identifier des opinions plus nuancées qu'un simple codage binaire oui/non. L'observateur porte un jugement globale mais de façon répétée (toutes les cinq minutes).

Caractéristiques du protocole d'observation

- Échantillonnage temporel (codage toutes les 5 minutes)
- Échelle à 3 points :
 - 0 = pas observé
 - 1 = observé ponctuellement
 - 2 = observé fréquemment

Plusieurs étapes à répéter toutes les 5' pour chaque dimension

- (1) Compléter la fiche descriptive
- (2) Regarder 5 minutes d'enregistrement vidéo et cocher les comportements observés
- (3) Mettre l'enregistrement sur pause
- (4) Choisir le niveau de présence des indicateurs à partir des comportements cochés

5. Grille de codage

GESTION DE L'ATTENTION

1 Communiquer de façon dynamique et expressive

- L'enseignant-e est éloquent-e et enthousiaste.
- L'enseignant-e est dynamique et utilise des gestes qui accompagnent son discours et qui dynamisent ses explications.
- L'enseignant-e varie ses intonations et fait des pauses propices dans son discours.
- L'enseignant-e se déplace (ne reste pas derrière le pupitre).

2 Communiquer de façon neutre ou incompréhensible

- L'enseignant-e ne parle pas fort, ne se fait pas entendre au fond.
- L'enseignant-e parle indistinctement, manque de ponctuation.
- L'enseignant-e hésite, bégaye, cherche ses mots, fait des 'euh' répétés (ce qui pourrait venir perturber l'accroche à la leçon).
- L'enseignant-e parle d'une voix monotone.
- L'enseignant-e lit mot à mot des notes ou dicte le cours.

3 Contextualiser le contenu

- L'enseignant-e fait des liens entre le cours et la vie quotidienne, l'actualité ou la future vie professionnelle des étudiant-es. Iel recherche les connexions entre le cours et les intérêts des étudiant-es (les intérêts des étudiant-es vont au-delà de ce qui les intéressent stricto sensu, les intérêts des étudiant-es englobent également l'utilité de ce qui leur est proposé).
- L'enseignant-e met en avant l'utilité de la matière (en tant que futur professionnel, pour d'autres cours, pour l'examen, dans la vie quotidienne, etc).
- L'enseignant-e donne des exemples, utilise des témoignages, des vidéos, des cas ou des illustrations, met en situation et/ou part de questions ou de problématiques pour introduire du contenu.
- L'enseignant-e raconte des anecdotes pertinentes pour stimuler l'intérêt des étudiant-es.

CADRE SOUTENANT

1 Prendre en compte les choix des étudiants

- L'enseignant-e offre aux étudiant-es la possibilité de faire des choix : au niveau des modalités de travail (continuer ou faire une pause, travailler seuls ou en groupe), des sujets à étudier, des supports, des exercices à réaliser, des outils à utiliser, des ressources humaines (personnes à solliciter pour être accompagné dans ses apprentissages), ...
- L'enseignant-e encourage les étudiant-es à développer leurs propres intérêts académiques.
- L'enseignant-e donne une justification de ses choix. Iel fournit une raison valable pour expliquer pourquoi un apprentissage / une activité est utile, réalisée, passée, ... Les choix sont contraints mais justifiés.

2 Fournir un retour constructif

- L'enseignant-e utilise une erreur pour développer le cours.
- L'enseignant-e donne des encouragements, des feedbacks et des commentaires bienveillants, positifs et/ou constructifs.
- L'enseignant-e a une approche positive et constructive des erreurs.

3 Avoir un comportement directif

- L'enseignant-e prend les décisions (par ex : continuer ou faire une pause, travailler seuls ou en groupe, ...), les choix sont contraints.
- L'avancement des activités se déroule sans que les étudiant-es n'aient leur mot à dire, le moindre choix à faire.
- L'enseignant-e ne donne pas d'explication sur les raisons qui motivent le choix des activités.

4 Établir un environnement bienveillant

- L'enseignant-e se montre disponible, impliqué vis-à-vis des étudiant-es, chaleureux, respectueux, bienveillant et soutenant.
- L'enseignant-e promeut une écoute mutuelle, la coopération entre étudiant-es et prend du temps pour exprimer de l'intérêt à l'interaction.
- Les interactions et le comportement (par ex. descendre de l'estrade) de l'enseignant-e témoignent d'une proximité avec les étudiant-es.
- L'enseignant-e traite les étudiant-es de façon amicale : iel peut avoir des conversations sociales avec les étudiant-es ou plaisanter avec eux.
- L'enseignant-e raconte des blagues fait de l'humour.
- L'enseignant-e respecte la sensibilité des étudiant-es, s'assure qu'iel-s soient à l'aise, respectés, etc.

5 Solliciter l'avis des étudiants

- L'enseignant-e encourage les retours de la part des étudiant-es. Iel les incite à exprimer leur avis.
- L'enseignant-e pose des questions aux étudiant-es au sujet de leurs points de vue/opinions et demande leur avis sur le cours.
- L'enseignant-e écoute les étudiant-es au sujet de leurs opinions. Iel prend le temps quand les étudiant-es veulent parler de quelque chose.
- L'enseignant-e tient compte des remarques des étudiant-es, iel écoute leurs besoins et y répond.

GESTION DU TEMPS

1 Utiliser le temps de façon productive

- L'enseignant-e accomplit des tâches en quantité convenable en 5 minutes (par exemple, iel répond à plusieurs questions d'étudiant-es, iel définit quelques concepts, iel développe une théorie, iel donne des consignes pour un travail et commence un nouveau chapitre, ...).
- L'enseignant-e a un taux de rendement de son activité d'enseignement moyen et adapté au public étudiant (il avance dans la matière à un rythme convenable).
- Les transitions entre les différentes parties de la leçon sont rapides, fluides et efficaces.
- L'enseignant-e communique clairement le temps prévu pour les tâches.
- L'enseignant-e réoriente rapidement les digressions (en rappelant le timing du cours par exemple).

2 Faire des digressions

- L'enseignant-e tient un discours qui ne concerne pas la matière (parler de sa carrière ou de sa vie privée, de la politique, de la religion, du sport, ...).
- L'enseignant-e fait des digressions et ne recentre pas les discussions qui ne sont pas en rapport avec la matière.
- L'enseignant-e ouvre une parenthèse, intercale une remarque sans rapport immédiat avec la matière.
- L'enseignant-e répond aux demandes inappropriées/illégitimes des étudiant-es.

3 Gérer le rythme de façon inadéquate

- L'enseignant-e raborde pas certains éléments, passe des pages.
- L'enseignant-e développe certaines notions « à la va vite » et/ou accélère le rythme (par exemple, juste avant la fin de cours car iel n'a plus suffisamment de temps).
- Le discours de l'enseignant-e est en lien avec le cours mais iel n'avance pas dans la matière.
- L'enseignant-e prends beaucoup de temps pour donner des consignes et/ou des explications sans réellement avancer dans la matière.

CADRE MENAÇANT

1 Agir de façon hostile et distante

- L'enseignant-e peut avoir tendance à exprimer une forme de moquerie en ciblant certains étudiant.
- L'enseignant-e évite toutes les formes d'implication personnelle et cherche à minimiser les occasions d'interactions avec les étudiant-es.
- L'enseignant-e se montre sarcasme, méprisant ou irrespectueux envers un ou plusieurs étudiant-es. Un langage ou comportement tendant à être discriminatoire peut survenir.

2 Établir un cadre menaçant et compétitif

- L'enseignant-e a une conception négative de l'erreur donnant lieu à sanction, tel rejette les erreurs ou juge l'étudiant-e en cas d'erreur.
- L'enseignant-e s'appuie sur la menace de l'échec.
- L'enseignant-e encourage la compétitivité (par exemple, en disant « celui qui finit en premier ... ») et la comparaison sociale (par exemple, en faisant une remarque sur les étudiant-es plus lents).

3 Refuser l'interaction

- Si un-e étudiant-e intervient pour donner son avis, l'enseignant-e l'arrête ou ne lui pose pas de questions pour en savoir plus.
- L'enseignant-e ne pose pas de questions aux étudiant-es au sujet de leurs points de vue et de leur opinions.
- L'enseignant-e n'incite pas les étudiant-es à exprimer leur avis.

PROVISION DE STRUCTURE

1 Se précipiter sur le contenu et faire des erreurs

- L'enseignant-e se précipite sur les sujets que certains étudiant-es ne peuvent pas suivre (par ex. pour clôturer un chapitre à la fin de la séance).
- L'enseignant-e bâcle la matière, ne donne pas d'explications/de détails.
- L'enseignant-e fait des erreurs, perd le fil de ses idées, s'embrouille, ...

2 Structurer le contenu

- L'enseignant-e présente le but et les objectifs du cours.
- L'enseignant-e fait un récapitulatif de ce qui a déjà été vu et/ou fait un résumé des notions qui ont été abordées.
- L'enseignant-e affiche ou décrit la structure du cours et/ou indique clairement la transition d'un sujet/d'un cours à l'autre, fait des liens entre plusieurs parties du cours, ...
- L'enseignant-e fait un rappel ou fait des liens avec des points de matière vus précédemment (« la semaine passée nous avons parlé de ... »).

3 Expliciter les attentes

- L'enseignant-e indique précisément ce qu'il attend des étudiant-es en ce qui concerne un travail ou un examen.
- L'enseignant-e communique des attentes claires.
- L'enseignant-e explique le niveau de travail attendu.

4 Préciser l'importance de la matière

- L'enseignant-e affirme clairement qu'il est important pour les étudiant-es d'apprendre ou de se souvenir de quelque chose.
- L'enseignant-e montre clairement les éléments importants et/ou les éléments secondaires.
- L'enseignant-e met l'accent sur les points centraux du cours ou souligne l'importance d'un exercice ou d'une partie de la matière.

QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF ET CRITIQUE

1 Encourager la réflexion et l'analyse

- L'enseignant-e demande aux étudiant-es de justifier leurs réponses.
- L'enseignant-e demande aux étudiant-es de comparer, analyser et évaluer différentes solutions possibles.
- L'enseignant-e demande aux étudiant-es d'accomplir une tâche de réflexion, de recherche ou de création, d'analyser une situation, de résoudre un problème ou un calcul.

2 Promouvoir la réflexion collective

- L'enseignant-e demande aux étudiant-es de discuter en petit groupe (pour les obliger à réfléchir et à aller plus loin) / de travailler en équipe.
- L'enseignant-e ne réagit pas directement aux réponses des étudiant-es, il demande à d'autres étudiant-es de le faire.
- L'enseignant-e construit une théorie ou progresse dans la matière sur bases des échanges avec les étudiant-es.

AJUSTEMENT À LA PROGRESSION

1 Soutenir la compréhension

- L'enseignant-e répond aux questions de manière consistante et en donnant la précision demandée (il précise plusieurs points et/ou donne un complément d'information).
- L'enseignant-e donne des feedbacks qui permettent aux étudiant-es de situer leurs réponses (ou leurs erreurs pour qu'ils-s s'améliorent).
- L'enseignant-e reformule sa question, pose d'autres questions (à petits pas) ou donne d'autres explications pour orienter/aider les étudiant-es.

2 S'assurer de la compréhension

- L'enseignant-e s'assure de la bonne compréhension de chaque étudiant-e (il demande si tout est bien compris, si cela a du sens, s'il doit expliquer autrement), vérifie la compréhension en posant des questions (par ex. avec un woodclap) ou interroge les étudiant-es pour situer leurs besoins.
- L'enseignant-e laisse l'opportunité (« avez-vous des questions ? ») et le temps aux étudiant-es de poser des questions.
- L'enseignant pose des questions rhétoriques de compréhension (« d'accord ? », « ça va ? ») et fait une pause d'au moins 2 secondes, indiquant ainsi une courte occasion pour les étudiants de répondre (ne pas coder s'il s'agit d'un tic de langage).

3 S'adapter aux niveaux des étudiants*

- L'enseignant-e applique la différenciation : propose des exercices avec un degré de difficulté différent et/ou des exercices supplémentaires.
- L'enseignant-e fait l'activité avec les étudiant-es ou tel présente un modèle de réponse.
- L'enseignant propose de nouvelles directives, donne des indices ou des astuces, décompose l'activité, indique les chemins qui permettront de maîtriser les tâches ou offre une aide instrumentale, un soutien.

4 Ajuster le rythme du cours

- L'enseignant-e ralentit le rythme d'enseignement selon les besoins.
- L'enseignant-e laisse suffisamment de temps de réflexion aux étudiant-es après avoir posé une question.
- L'enseignant-e s'arrête pour répondre à une question d'un-e étudiant-e.

SOLLICITATION COGNITIVE

1 Questionner le contenu

- L'enseignant-e pose des questions en lien avec le contenu du cours (fermées, ouvertes, à choix multiples) via un système de vote interactif (par ex. : woodclap) ou un vote à main levée.
- L'enseignant-e interroge oralement les étudiant-es sur le contenu du cours (individuellement ou en s'adressant au groupe).
- L'enseignant-e encourage les étudiant-es à se poser des questions sur le contenu du cours.

2 Réactiver les connaissances

- L'enseignant-e demande aux étudiant-es ce qu'ils-s ont retenu de la séance précédente.
- L'enseignant-e évoque les connaissances antérieures des étudiant-es ou les interroge sur leurs connaissances antérieures.
- L'enseignant-e fait des liens entre les contenus et les connaissances antérieures des étudiant-es.

3 Élaborer le raisonnement

- L'enseignant-e utilise délibérément le dialogue - des questions et discussions structurées et cumulatives pour guider et inciter les étudiant-es à s'engager dans l'apprentissage.
- L'enseignant-e met en relation les déclarations des étudiant-es entre elles.
- L'enseignant-e avance progressivement dans la matière en explicitant au fur et à mesure le raisonnement.

4 Mettre en lien et prendre du recul

- L'enseignant-e applique la différenciation : propose des exercices avec un degré de difficulté différent et/ou des exercices supplémentaires.
- L'enseignant-e fait l'activité avec les étudiant-es ou tel présente un modèle de réponse.
- L'enseignant propose de nouvelles directives, donne des indices ou des astuces, décompose l'activité, indique les chemins qui permettront de maîtriser les tâches ou offre une aide instrumentale, un soutien.

5 Encourager la participation

- L'enseignant-e encourage les étudiant-es à participer activement au cours.
- L'enseignant-e invite les étudiant-es à réaliser une tâche ou à répondre à une question.
- L'enseignant-e encourage les questions/commentaires de la part des étudiant-es (par exemple, tel rappelle aux étudiant-es l'importance de poser des questions).
- L'enseignant-e désigne des étudiant-es pour qu'ils-s répondent à une question/réalisent une tâche.



6. Conditions d'utilisation et référence

Le Just Teach est mis à la disposition des chercheurs et des enseignants sous une licence CC et ne doit pas être copié, modifié ou redistribué, sauf à des fins de recherche et d'enseignement. Les chercheurs sont encouragés à adapter le Just Teach aux besoins spécifiques de leur recherche et de leur institution. Toutefois, si vous envisagez de publier une modification du Just Teach, veuillez indiquer que la modification est la vôtre, mais ne changez pas le nom de l'instrument sans l'accord écrit préalable des auteurs.

Pour citer l'outil :
Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2025) Guide de l'utilisateur simplifié du protocole Just Teach. Université catholique de Louvain.

Remerciements :
Nous remercions le F.R.S.-FNRS [1.F014.22] d'avoir soutenu ce travail.

Pour plus d'informations, veuillez contacter :
justine.jacquemart@outlook.com

Licence BY-NC-SA :



Cette licence permet d'utiliser l'oeuvre et de la partager à condition de citer le nom des auteurs, à des fins non commerciales uniquement.

Toute diffusion d'une création nouvelle à partir de cette oeuvre doit se faire selon des conditions identiques (licence BY-NC-SA), cfr www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Recherche sur le Just Teach :
Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). Développement et validation d'un protocole d'observation des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur. e-JIREF, 10(3), 95-129.

JUST TEACH - CRÉATIVE COMMONS BY-NC-SA 4.0

9



Malgré les nombreuses recherches menées en sciences de l'éducation, la réussite des étudiants à l'université est un phénomène encore mal compris. Ce problème peut s'expliquer par le manque de prise en compte du rôle de l'enseignant, marqué dans l'enseignement supérieur, où les études approfondies et détaillées sur ce sujet sont rares. L'objectif principal de cette thèse est de mieux comprendre l'enjeu des pratiques enseignantes observées dans la réussite. Quatre études ont été menées et ont contribué à la création d'un cadre de référence structurant les pratiques enseignantes autour de plusieurs dimensions ainsi qu'à la conception d'un outil d'observation dont nous avons évalué la validité et la fiabilité, le Just Teach. Les analyses révèlent que les pratiques enseignantes rendent compte d'une partie de la variance des résultats entre les cours. De plus, deux dimensions semblent entretenir un lien significatif avec les résultats : le cadre menaçant, qui est associé à de moins bons résultats aux évaluations, et la sollicitation cognitive, qui favorise de meilleurs résultats. Cette thèse a permis d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche. Nous suggérons d'accorder plus d'attention à l'observation des pratiques enseignantes dans les recherches ultérieures sur la réussite dans l'enseignement supérieur.

Despite extensive research in the field of education, student success in higher education remains a poorly understood phenomenon. This may be partly explained by the lack of consideration of the role of the teacher in higher education, where in-depth and detailed studies on the subject remain scarce. Our main aim is to deepen the understanding of the role of observed teaching practices in student success. To achieve this goal, we conducted four studies. These studies contributed to the development of a reference framework structuring teaching practices into four main dimensions and to the design of a valid and reliable observation tool, Just Teach. The analyses show that teaching practices account for some of the variance in student outcomes across courses. Furthermore, two dimensions appear to have a significant relationship with student performance: a threatening classroom climate, which is associated with lower assessment scores, and cognitive engagement, which promotes higher scores. This dissertation opens up new research perspectives. We suggest that future studies of student achievement should pay more attention to the observation of classroom practices.



Justine Jacquemart a obtenu un bachelier en agrégation de l'enseignement secondaire inférieur en mathématiques en 2018. Elle a enseigné pendant trois ans et obtenu un master en sciences de l'éducation en 2021. Elle a entamé une thèse de doctorat en 2022 sous la supervision des Professeurs Benoît Galand et Mikael De Clercq. Ses recherches portent sur l'observation des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur et l'impact des pratiques sur la réussite des étudiants. Les premiers travaux de sa thèse ont conduit à la conception de Just Teach, un outil d'observation des pratiques enseignantes.