

**Observer, caractériser et mesurer  
les effets des pratiques d'enseignement  
sur l'engagement académique  
à l'université congolaise**

---



# **Observer, caractériser et mesurer les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique à l'université congolaise**

---

**Maurice KATAMBA MUAMBA**

## **Promoteurs**

Mariane FRENAY (UCLouvain)  
Pierre MUKENDI WA MPOYI (UNIKIN)

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

**UCL** PRESSES  
UNIVERSITAIRES  
 DE LOUVAIN

Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain, 2024

### **Comité d'accompagnement et jury**

Liesje COERTJENS (UCLouvain, Présidente de jury)  
Mariane FRENAY (UCLouvain, Secrétaire du jury)  
Pierre MUKENDI WA MPOYI (Université de Kinshasa, R.D. Congo)  
Marc ROMAINVILLE (Université de Namur, Belgique)  
Sophie MORLAIX (Université de Bourgogne, France)  
Stéphane COLOGNESI (UCLouvain)

© Presses universitaires de Louvain, 2024

Dépôt légal : D/2024/9964/17

ISBN : 978-2-87588-467-8

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 45 30 97

[duc@ciaco.com](mailto:duc@ciaco.com)



# Table des matières

|                                                                                                        |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Table des matières</b>                                                                              | <b>5</b>  |
| <b>Résumé</b>                                                                                          | <b>11</b> |
| <b>Abstract</b>                                                                                        | <b>11</b> |
| <b>Remerciements</b>                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>Introduction générale</b>                                                                           | <b>19</b> |
| 1. <i>Préoccupations personnelles en lien avec le choix de la thématique de recherche</i>              | 19        |
| 2. <i>Cette thèse de doctorat</i>                                                                      | 20        |
| 2.1 Problématique                                                                                      | 20        |
| 2.2 Objectifs et questions de recherche                                                                | 26        |
| 2.3 Aperçu des chapitres                                                                               | 26        |
| <b>Aperçu de l'enseignement supérieur et universitaire congolais</b>                                   | <b>31</b> |
| 1. <i>Les institutions de l'ESU en RDC</i>                                                             | 31        |
| 1.1 Création de l'ESU sur fond de luttes et controverses en milieux politiques et intellectuels belges | 31        |
| 1.2 Création de l'UNIKIN et débuts de l'ESU                                                            | 35        |
| 1.3 Croissance de l'ESU                                                                                | 37        |
| 1.3.1 Institutions créées par l'Etat                                                                   | 38        |
| 1.3.2 Institutions créées par l'église catholique                                                      | 38        |
| 1.3.3 Institutions créées par l'église protestante                                                     | 40        |
| 2. <i>Finalités et organisation des établissements de l'ESU</i>                                        | 41        |
| 3. <i>Recherche et enseignement dans l'ESU en RDC</i>                                                  | 44        |
| 3.1 Recherche                                                                                          | 44        |
| 3.2 Programmes d'enseignement                                                                          | 45        |
| 3.2.1 Des programmes d'enseignement métropolitains                                                     | 45        |
| 3.2.2 Critiques et velléités d'africanisation – « congolisation » des programmes d'enseignement        | 46        |
| 3.2.3 Programmes actuels : le système LMD                                                              | 49        |
| 4. <i>Les enseignants de l'ESU</i>                                                                     | 51        |
| 4.1 Catégories et recrutement                                                                          | 51        |
| 4.2 Formation initiale et continue des enseignants de l'ESU                                            | 54        |
| 4.3 Caractéristiques descriptives du personnel enseignant                                              | 56        |
| 5. <i>Étudiants dans l'ESU</i>                                                                         | 58        |
| 5.1 Recrutement                                                                                        | 58        |
| 5.2 Accueil et encadrement                                                                             | 59        |
| 5.3 Caractéristiques descriptives                                                                      | 60        |
| 6. <i>Conclusion : défis et perspectives</i>                                                           | 62        |

|                                                                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Penser les pratiques d'enseignement et leurs conséquences sur l'engagement académique au supérieur</b>                         | <b>67</b>  |
| 1. <i>Penser les pratiques d'enseignement</i>                                                                                     | 68         |
| 1.1 Mieux comprendre des concepts voisins pour mieux définir les pratiques d'enseignement                                         | 68         |
| 1.1.1 Approche pédagogique                                                                                                        | 68         |
| 1.1.2 Stratégies d'enseignement et stratégies pédagogiques                                                                        | 69         |
| 1.1.3 Méthodes d'enseignement et méthodes pédagogiques                                                                            | 70         |
| 1.1.4 Style d'enseignement                                                                                                        | 72         |
| 1.2 Conceptualiser et démêler les pratiques d'enseignement de ses concepts voisins                                                | 73         |
| 1.3 Observer les pratiques d'enseignement                                                                                         | 76         |
| 1.3.1 Observation quantitative des pratiques d'enseignement                                                                       | 76         |
| 1.3.2 Propriétés psychométriques                                                                                                  | 76         |
| 1.3.3 Choix de la grille d'observation à utiliser dans ce travail                                                                 | 80         |
| 1.4 Des modèles théoriques pour rendre intelligibles les pratiques d'enseignement                                                 | 84         |
| 1.4.1 Théorie de système des pratiques de Halverson (2003) pour mieux observer et décrire les pratiques des enseignants en classe | 84         |
| 1.4.2 Modèle de causalité triadique pour mieux comprendre les pratiques observées                                                 | 87         |
| 2. <i>Pratiques d'enseignement et leurs conséquences sur l'engagement académique</i>                                              | 91         |
| 2.1 Pratiques d'enseignement perçues                                                                                              | 91         |
| 2.2 Engagement académique                                                                                                         | 94         |
| 2.2.1 Conceptualisation de l'engagement                                                                                           | 94         |
| 2.2.2 Le modèle de Kahu (2013) comme cadre de référence                                                                           | 97         |
| 2.2.3 Description de trois dimensions de l'engagement                                                                             | 100        |
| 2.3 Pratiques d'enseignement et engagement académique                                                                             | 103        |
| 2.3.1 Pratiques d'enseignement et engagement affectif                                                                             | 103        |
| 2.3.2 Pratiques d'enseignement et engagement cognitif                                                                             | 105        |
| 2.3.3 Pratiques d'enseignement et engagement comportemental                                                                       | 106        |
| <b>Grandes options méthodologiques</b>                                                                                            | <b>109</b> |
| 1. <i>Rappel des questions et formulation des hypothèses de recherche</i>                                                         | 109        |
| 2. <i>Posture épistémologique</i>                                                                                                 | 110        |
| 3. <i>Approche méthodologique mixte comme mode d'investigation</i>                                                                | 111        |
| 4. <i>Considérations déontologiques et éthiques</i>                                                                               | 114        |
| 5. <i>Aperçu des études empiriques</i>                                                                                            | 115        |
| <b>Adaptation et validation de la grille TDOP en contexte congolais</b>                                                           | <b>121</b> |
| 1. <i>Le Teaching Dimensions Observation Protocol — TDOP</i>                                                                      | 122        |
| 1.1 Validité et fiabilité du TDOP                                                                                                 | 122        |
| 1.2 Analyse des données TDOP                                                                                                      | 123        |
| 1.2.1 Calcul des proportions des codes                                                                                            | 123        |
| 1.2.2 Analyse des interactions entre codes                                                                                        | 124        |
| 1.2.3 Analyse des réseaux sociaux (Social network analysis)                                                                       | 124        |
| 1.3 Avantages et limites du TDOP                                                                                                  | 124        |
| 2. <i>Méthode</i>                                                                                                                 | 125        |
| 2.1 Processus d'adaptation                                                                                                        | 125        |
| 2.2 Méthodologie pour le test de la version finale                                                                                | 131        |

|                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.2.1 Collecte des données                                                                                                                                     | 131        |
| 2.2.2 Analyse des données                                                                                                                                      | 131        |
| <b>3. Résultats</b>                                                                                                                                            | <b>132</b> |
| 3.1 Examen de la validité a posteriori                                                                                                                         | 132        |
| 3.2 Fiabilité de la GO-DimPES                                                                                                                                  | 138        |
| <b>4. Discussion des résultats</b>                                                                                                                             | <b>138</b> |
| 4.1 La GO-DimPES permet-elle de décrire et de caractériser les pratiques d'enseignement en salle de cours ?                                                    | 139        |
| 4.2 Avec quel degré de confiance ou de fiabilité peut-on utiliser la GO-DimPES en RDC ?                                                                        | 141        |
| <b>5. Conclusion</b>                                                                                                                                           | <b>142</b> |
| <b>Caractériser les pratiques d'enseignement en salles de classe en première année universitaire</b>                                                           | <b>147</b> |
| 1. Des pratiques d'enseignement peu étudiées                                                                                                                   | 147        |
| 2. Méthode                                                                                                                                                     | 149        |
| 2.1 Participants                                                                                                                                               | 149        |
| 2.2 Instruments et procédure                                                                                                                                   | 151        |
| 2.3 Analyse des données                                                                                                                                        | 153        |
| 3. Résultats                                                                                                                                                   | 154        |
| 3.1 Prévalence des codes par dimension                                                                                                                         | 154        |
| 3.2 Comparaison des codes individuels en fonction de certaines caractéristiques contextuelles                                                                  | 159        |
| 3.2.1 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, par discipline                                                                                         | 159        |
| 3.2.2 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, par faculté                                                                                            | 164        |
| 3.2.3 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, selon la taille de la classe                                                                           | 169        |
| 3.2.4 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, par enseignant                                                                                         | 174        |
| 3.2.5 Essai d'identification des profils types des pratiques                                                                                                   | 188        |
| 4. Discussion                                                                                                                                                  | 191        |
| 4.1 Quelles pratiques d'enseignement les enseignants congolais mettent-ils en œuvre dans les salles de classe de premières années à l'université de Kinshasa ? | 192        |
| 4.1.1 Des méthodes d'enseignement ancrées dans une logique de transmission des savoirs                                                                         | 192        |
| 4.1.2 La lecture des textes et les exemples d'illustration pour soutenir les discours magistraux                                                               | 196        |
| 4.1.3 Une gestion de classe quasi permissive                                                                                                                   | 199        |
| 4.1.4 Des interactions peu intenses et initiées principalement par l'enseignant                                                                                | 200        |
| 4.1.5 Des pratiques peu engageantes cognitivement                                                                                                              | 202        |
| 4.2 Pratiques d'enseignement en salles de classe : quelle variété, pour quels profils ?                                                                        | 202        |
| 5. Conclusion                                                                                                                                                  | 204        |
| <b>Au-delà du visible ...</b>                                                                                                                                  | <b>209</b> |
| 1. Objectifs et questions de recherche                                                                                                                         | 210        |
| 2. Méthode                                                                                                                                                     | 211        |
| 2.1 Participants                                                                                                                                               | 211        |
| 2.2 Instrument et procédure de collecte des données                                                                                                            | 212        |
| 2.3 Traitement des données                                                                                                                                     | 213        |

|                                                                                                                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3. Résultats</b>                                                                                                                                                               | <b>214</b> |
| 3.1 Analyse monographique du cas de Mathieu                                                                                                                                       | 215        |
| 3.1.1 Portrait sociodémographique et professionnel                                                                                                                                | 215        |
| 3.1.2 Pratiques telles qu'observées en classe                                                                                                                                     | 215        |
| 3.1.3 Pratiques telles que déclarées par Mathieu                                                                                                                                  | 216        |
| 3.1.4 Facteurs influençant les pratiques                                                                                                                                          | 217        |
| 3.1.5 Synthèse du cas Mathieu                                                                                                                                                     | 219        |
| 3.2 Analyse monographique du cas de Marc                                                                                                                                          | 219        |
| 3.2.1 Portrait sociodémographique et professionnel                                                                                                                                | 219        |
| 3.2.2 Pratiques telles qu'observées en salle de classe                                                                                                                            | 220        |
| 3.2.3 Pratiques telles que déclarées par Marc                                                                                                                                     | 220        |
| 3.2.4 Facteurs influençant les pratiques                                                                                                                                          | 222        |
| 3.2.5 Synthèse du cas Marc                                                                                                                                                        | 223        |
| 3.3 Analyse monographique du cas de Luc                                                                                                                                           | 224        |
| 3.3.1 Portrait sociodémographique et professionnel                                                                                                                                | 224        |
| 3.3.2 Pratiques observées en salle de classe                                                                                                                                      | 225        |
| 3.3.3 Pratiques telles que déclarées par Luc                                                                                                                                      | 225        |
| 3.3.4 Facteurs influençant les pratiques                                                                                                                                          | 227        |
| 3.3.5 Synthèse du cas Luc                                                                                                                                                         | 229        |
| 3.4 Analyse monographique du cas de Jean                                                                                                                                          | 230        |
| 3.4.1 Portrait sociodémographique et professionnel                                                                                                                                | 230        |
| 3.4.2 Pratiques telles qu'observées en salle de classe                                                                                                                            | 230        |
| 3.4.3 Pratiques telles que déclarées par Jean                                                                                                                                     | 231        |
| 3.4.4 Facteurs influençant les pratiques                                                                                                                                          | 233        |
| 3.4.5 Synthèse du cas Jean                                                                                                                                                        | 234        |
| 3.5 Synthèse des facteurs de choix des pratiques d'enseignement déclarés par les quatre informateurs                                                                              | 235        |
| <b>4. Discussion des résultats</b>                                                                                                                                                | <b>236</b> |
| 4.1 Dans quelle mesure les pratiques observées par notre équipe d'observateurs correspondent-elles aux pratiques telles que déclarées par les enseignants des classes observées ? | 236        |
| 4.2 Quelles raisons ont sous-tendu la mise en œuvre des pratiques que nous avons observées ?                                                                                      | 238        |
| <b>5. Conclusion</b>                                                                                                                                                              | <b>240</b> |
| <b>Effets des pratiques d'enseignement perçues sur l'engagement académique ...</b>                                                                                                | <b>245</b> |
| 1. Objectifs et questions de recherche                                                                                                                                            | 246        |
| 2. Hypothèses                                                                                                                                                                     | 247        |
| 3. Méthode                                                                                                                                                                        | 248        |
| 3.1 Participants                                                                                                                                                                  | 248        |
| 3.2 Mesure des variables                                                                                                                                                          | 249        |
| 3.3 Procédure                                                                                                                                                                     | 251        |
| 3.4 Préparation des données                                                                                                                                                       | 252        |
| 3.5 Des analyses descriptives et inférentielles pour traiter les données                                                                                                          | 255        |
| 3.5.1 Analyses descriptives                                                                                                                                                       | 255        |
| 3.5.2 Analyses inférentielles                                                                                                                                                     | 255        |
| 4. Résultats                                                                                                                                                                      | 257        |
| 4.1 Corrélations entre différentes variables                                                                                                                                      | 257        |
| 4.2 Niveau d'engagement dans les deux cours                                                                                                                                       | 260        |
| 4.3 Régressions linéaires multiples                                                                                                                                               | 261        |

|                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3.1 Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement affectif                                                                      | 261        |
| 4.3.2 Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement cognitif                                                                      | 265        |
| 4.3.3 Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement comportemental                                                                | 268        |
| 5. <i>Discussion</i>                                                                                                                     | 271        |
| 5.1 Existe-t-il des différences entre les niveaux d'engagement des étudiants en cours transversal et en cours disciplinaire ?            | 272        |
| 5.2 Quels sont les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique ?                                                     | 273        |
| 6. <i>Conclusion</i>                                                                                                                     | 278        |
| <b>Discussion conclusive</b>                                                                                                             | <b>283</b> |
| 1. <i>Quelques rappels pour mieux comprendre les résultats</i>                                                                           | 283        |
| 2. <i>Discussion des principaux résultats</i>                                                                                            | 285        |
| 2.1 Quelle grille d'observation pourrait saisir les pratiques d'enseignement usitées pendant le processus d'enseignement-apprentissage ? | 285        |
| 2.2 Comment peut-on caractériser les pratiques d'enseignement à l'université à partir des observations systématiques en classe ?         | 287        |
| 2.3 Quelles raisons sous-tendent le choix et la mise en œuvre de ces pratiques par les professeurs ?                                     | 289        |
| 2.4 Quelles implications ces pratiques auraient-elles sur l'engagement académique des étudiants ?                                        | 290        |
| 3. <i>Forces, limites et Perspectives de recherche</i>                                                                                   | 291        |
| 4. <i>Implications pratiques</i>                                                                                                         | 293        |
| <b>Références bibliographiques</b>                                                                                                       | <b>297</b> |
| <b>Annexes</b>                                                                                                                           | <b>335</b> |



## Résumé

---

Cette thèse apporte une contribution théorique et méthodologique en pédagogie universitaire. Elle a étudié les pratiques d'enseignement et leur impact sur l'engagement académique des étudiants de première année en contexte universitaire congolais, à partir d'une triangulation de sources des données, notamment des observations systématiques en classe, d'entretiens et de questionnaires. Les résultats montrent que les enseignants congolais enseignent surtout de manière transmissive. Le cours magistral joue encore son rôle classique, celui d'élaboration et de transmission des savoirs savants par des experts. L'expérience étudiante, l'expérience professionnelle, le mentorat par les pairs, la formation pédagogique, le profil des étudiants, le programme d'enseignement ainsi que les conditions de travail, ont été identifiés comme facteurs qui sous-tendent la mise en œuvre de ces pratiques. Ces pratiques semblent avoir des effets faibles sur l'engagement académique des étudiants. Sur base de ces constats, quelques recommandations sont adressées aux chercheurs, aux praticiens et aux responsables de l'enseignement supérieur congolais.

## Abstract

---

This dissertation makes a theoretical and methodological contribution to the higher education literature. It studied teaching practices and their impact on the academic engagement of first-year students in the Congolese university context, based on a triangulation of data sources, including systematic classroom observations, interviews, questionnaires. Results show that Congolese teachers teach mainly transmissively. Lectures still play their classic role, that of the development and transmission of scholarly knowledge by experts. Student experience, teaching professional experience, peer mentoring, pedagogical training, student profile, teaching curriculum and working conditions have been identified as factors underlying the implementation of these practices. Moreover, these practices appear to have little effect on students' academic engagement. Based on these findings, some recommendations are made to researchers, practitioners and those responsible for Congolese higher education.





## Remerciements

---

Je profite de la liberté que m'offre cette partie du travail pour dire un grand merci à toutes les personnes qui m'ont apporté leur soutien au long de ce parcours doctoral.

Avant toute chose, je rends gloire et honneur à mon Dieu tout-puissant à qui je dois mon existence.

Un grand merci aux autorités de l'UCLouvain pour avoir assuré le financement intégral de mon doctorat.

Immense merci à Mariane Frenay et à Pierre Mukendi wa Mpoyi mes promoteurs de thèse.

Chère Mariane, au moment où j'écris ces lignes, j'ai un embouteillage des souvenirs dans ma tête au point où, je ne sais quelles expressions utilisées pour vous dire combien je suis reconnaissant envers vous. Vous avez marqué tout mon parcours universitaire à l'UCLouvain. Vous m'avez accepté comme stagiaire au sein de votre unité de recherche, ensuite comme mémorant et enfin comme doctorant. Le temps passé à vos côtés m'a permis de vous connaître un peu plus et surtout, de découvrir les qualités humaines et scientifiques exceptionnelles que vous incarnez. La liste de ces qualités est longue, mais je peux, faute de temps et d'espace, les résumer à travers les six lettres de votre prénom. Telle une véritable **m**ère au sens élevé du terme, vous m'avez porté, supporté et soutenu pendant les moments les plus difficiles de ma thèse. **A**ttentionnée et **a**ccessible, notre collaboration ne s'est jamais limitée aux seuls aspects scientifiques. Vous vous êtes toujours intéressée aux différents aspects de ma vie, notamment à ma santé, à ma femme et à mes enfants. Vous avez supervisé avec **r**igueur et **r**espect mes activités de recherche. Vous avez suivi tout ce que je faisais que ce soit en Belgique ou au Congo. Je ne sais pas compter le nombre des réunions en présentiel et à distance que nous avons eues. J'ai été marqué par votre **i**ndulgence, lorsqu'il m'est arrivé quelques rares fois, pour une raison ou une autre, à ne pas tenir une échéance prévue dans notre planning de travail. Vous savez apporter de la subtilité dans l'analyse des points de vue et de tirer des conclusions **n**uancées à partir des résultats de recherche. Vous êtes tout simplement **e**xceptionnelle. Merci de m'avoir ouvert les portes de votre famille. Merci pour tous les moments de partage informel.

Cher professeur Pierre, votre présence comme co-promoteur de ma thèse, me semble être un aboutissement normal d'un travail d'encadrement dont je suis bénéficiaire de votre part, depuis ma deuxième année d'études à l'université de Kinshasa. Vous êtes un enseignant au sens élevé du terme. J'ai toujours été marqué par vos qualités humaines et pédagogiques. Ayant été, votre étudiant, ayant suivi des cours avec votre fille et ayant été l'enseignant de votre fille cadette à l'université, je me sens depuis un certain temps, appartenir à votre famille. Un grand merci pour votre aide précieuse tout au long de la réalisation de cette thèse. Vos conseils éclairés et vos orientations m'ont été d'une grande utilité. Votre meilleure

connaissance du système éducatif congolais a contribué à ce que ma thèse reflète fidèlement les réalités locales. À travers vous, j'aimerais dire un tout grand merci à tous les professeurs, chefs de travaux et assistants de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Kinshasa, pour leur encadrement, formation et soutien dont j'ai été bénéficiaire. Je pense spécialement au professeur Paul N'tunga Nawanwa, mon maître. Ma rencontre avec lui, sur une feuille d'interrogation en deuxième année de graduat, a été le point de départ de plusieurs années de collaboration. Il a réussi à impacter de la meilleure façon, ma vie scientifique et sociale. Dans ce registre, je pense également au professeur Bienvenu Kandala Fandidi pour ses conseils et encouragements tout au long de mon parcours doctoral. Que les professeurs Aimé Tshiata, Albert Tshinyama, Antoine Mfumu, Clarisse Botungu, Dieudonné Musa, Eric Metho, Félix Mbandoma, Henri Ingwa, Henri Bonard Bamfumu et Jonathan Enguta acceptent mon merci pour leur soutien. Il en est de même pour les assistants Bernard Mangala, Emmanuel Mopendo, Fiston Kandala, François Fula Buana, John Mbambu et José Mukuna.

Merci aux professeurs Liesje Coertjens et Marc Romainville d'avoir accepté de faire partie de mon comité d'accompagnement et de mon jury. Vos remarques et conseils éclairés ont beaucoup contribué à la qualité de ce travail. Je tiens à vous exprimer ma gratitude pour votre flexibilité et pour les solutions que vous m'avez proposées face à mes inquiétudes.

Un grand merci aux professeurs Sophie Morlaix et Stéphane Colognesi pour avoir spontanément consenti à évaluer ce travail en tant que membres du jury externes. Les questions, les réflexions et les suggestions que vous avez formulées avec bienveillance pendant ma défense privée m'ont aidé à comprendre l'intérêt que vous avez accordé à ma thèse. Ces interventions ont également contribué à l'amélioration de la version finale de mon texte.

Grand merci à tous les professeurs qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leurs salles de classe pour les observations et les entretiens. Par la même occasion, je remercie de tout cœur, les étudiants qui ont participé à mes différentes collectes des données.

A mes collègues doctorants, assistants et académiques du premier étage : Agnès, Alice, Amandine, Benoît, Catherine, Charlie, Chloé, Christine, Claire, Coryse, Élise, Eve, Florence V, Florence D, François, Frederic, Isabelle, Joséphine, Justine, Laure, Marc, Marie, Marie-France, Michael, Mikaël, Morgane, Noémie, Quentin, Rindra, Sarah, Sébastien, Simon, Stelly, Thibault, Thomas, Vanessa, Virginie et Zoé, je dis merci pour les échanges et pour tout le temps passé ensemble.

Bien que je les aie déjà mentionnés, je ne peux m'empêcher de répéter les noms de mes deux collègues avec qui j'ai partagé le bureau C128. Chères Justine et Sarah, je garde de très bons souvenirs de vous. Si tout était à recommencer, j'aurais toujours choisi de partager avec vous un même cadre de travail. Je vous remercie pour votre convivialité, votre disponibilité et votre aide sous toutes ses formes. Merci pour vos petits mots d'encouragement et l'énergie positive que vous m'avez dédiée, en particulier lors de la dernière ligne droite de mon travail.

Merci également à Catherine van Nieuwenhove et à Anne Verwaerde pour vos encouragements qui m'ont aidé à tenir bon.

Merci à Marianne Bourguignon pour sa disponibilité et son aide. Il semble que la dernière thèse qu'elle a mise en forme, avant d'aller en retraite, fût la mienne. Quelle chance, merci Marianne !

Merci à Martine Janssens pour son aide sur le plan administratif et pour ses mots d'encouragement.

Merci à papa Jean et à maman Béatrice mes parents pour l'éducation et le soutien.

Merci à papa Bruno et maman Clara mes beaux-parents pour leur soutien.

Merci spécial à vous mon cher oncle, Abbé François Xavier Kombela. Je suis sûr que vous êtes fier d'avoir investi dans ma formation universitaire. Je vous serai à jamais reconnaissant. Vous êtes mon modèle dans notre famille.

Merci à ma famille et à ma belle-famille pour leurs soutiens.

Merci spécial à mamie Clémentine, la grand-mère de ma femme pour son assistance et son soutien exceptionnel pendant mes études à l'UCLouvain.

Merci à ma famille de la Cité de la Restauration pour les prières, les encouragements et le partage.

Enfin, merci à Fallown mon épouse et ma complice, à Béanne, Claranne, Juan et Sun mes enfants et mes trésors. Vous êtes mes rayons de soleil et ma source d'inspiration. Merci pour votre amour et soutien inconditionnels. Merci pour vos sacrifices. Vous avez été longtemps privés de ma présence. De même, je n'ai pas réussi à m'acquitter de certaines responsabilités de mari et de papa à cause de cette thèse. Maintenant, que tout est fini, j'espère avoir plus de temps pour vous. Je vous aime !



## Introduction générale

---



# Introduction générale

---

## 1. Préoccupations personnelles en lien avec le choix de la thématique de recherche

Comme l'indique son titre, notre thèse porte sur les pratiques d'enseignement à l'université. Nous avons choisi comme terrain de recherche l'université de Kinshasa (UNIKIN). Il y a quelques temps, alors que nous étions déjà embarqué dans cette recherche doctorale, il nous est arrivé de prendre du temps pour réfléchir sur les véritables raisons qui nous ont conduit à choisir cette thématique de recherche. Cette réflexion qui semblait au départ dispensable, s'est plutôt avérée très utile parce qu'elle nous avait finalement, permis de localiser les raisons à la base de cette recherche, en partant de raisons les plus lointaines au plus récentes.

La première raison semble se trouver dans notre expérience d'étudiant en première année à l'université. En effet, venant fraîchement de l'école secondaire, nous avons été bouleversés par la façon dont différents professeurs donnaient leurs cours. Certains venaient juste avec leurs textes soigneusement préparés et se mettaient à les dicter. Seuls les plus habiles d'entre nous sortaient de l'auditoire avec de notes complètes. Pour les autres, il fallait consulter par-ci par-là, pour compléter les notes. A défaut de dicter, d'autres se mettaient à exposer leurs savoirs savants. A chacun de noter ce qu'il juge essentiel pour bien apprendre. D'autres encore, et c'est la grande majorité, alternaient entre dicter les notes et faire quelques commentaires ou écrire intensément au tableau, s'il s'agit d'un cours à caractère mathématique. Ces pratiques mettaient en difficulté plusieurs d'entre nous et, quand on essayait de poser la question, les aînés nous disaient que « c'est comme ça qu'on enseigne à l'université – nous ne sommes pas à l'école primaire ».

La deuxième raison nous l'avons trouvée dans notre mémoire de licence en sciences de l'éducation. Ce dernier cherchait à identifier les potentielles difficultés auxquelles font face les étudiants inscrits à l'UNIKIN. Ce mémoire avait révélé un certain nombre des difficultés des étudiants allant de problème d'orientation et guidance à l'entrée et au cours de leurs études, en passant par les pratiques d'enseignement en classe jusqu'aux problèmes d'évaluation des apprentissages. Les résultats de ce mémoire ont été consolidés par une enquête complémentaire et publiés par N'tunga Nawanwa et Katamba Muamba (2014).

La troisième raison se trouve dans notre propre expérience d'enseignant aussi bien à l'école secondaire qu'à l'université. A la suite de nos propres pratiques et de diverses formations que nous avons reçues des experts de l'enseignement tant au pays qu'à l'étranger, nous nous sommes rendu compte qu'il est possible d'enseigner autrement à l'université que par des méthodes évoquées à la première raison.

La quatrième raison enfin, se trouve dans notre mémoire de master réalisé à l'Université catholique de Louvain (UCLouvain). En effet, la littérature que nous avons mobilisée dans cette étude avait révélé que la plupart de travaux sur les facteurs de réussite et d'échec à l'enseignement supérieur sont orientés vers l'étudiant. Très peu d'études interrogent la façon dont les enseignants enseignent en classe et leurs conséquences sur les résultats des étudiants (Katamba Muamba, 2018).

## **2. Cette thèse de doctorat**

### **2.1 Problématique**

En République Démocratique du Congo (RDC), les échecs des étudiants en première année universitaire se sont amplifiés depuis le début des années 1980. À la fin de l'année académique 1983-1984 par exemple, on a relevé des taux d'échecs de 60% en médecine, 77% en sciences, 64% en économie, 76% en droit à l'UNIKIN. Dix ans plus tard, soit à l'année académique 1993-1994, les échecs ont été de l'ordre de 74%, 50%, 51% et 49% pour les mêmes facultés (Ngub'usim Mpey-Nka, 1999). Dernièrement, la moyenne générale oscillait 45% d'échecs, avec quelques facultés dépassant le 70%. Le taux d'abandon dépasserait quant à lui, 25% (N'tunga Nawanwa et Katamba Muamba, 2014). Des travaux antérieurs (Katamba Muamba, 2005 ; N'tunga Nawanwa et Katamba Muamba, 2014 ; Katamba Muamba, 2018) ont pointé les difficultés importantes que rencontrent les étudiants de première année à l'UNIKIN dans leur processus d'adaptation et de réussite à l'université : manque de service adéquat d'aide et d'accompagnement de nouveaux étudiants, rythme intensif du travail universitaire, méthodes d'enseignement basées pour la plupart sur les exposés et la dictée de notes de cours, faible taux d'encadrement avec un ratio enseignant qualifié/étudiants ne répondant pas aux standards en la matière (Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire [MINESU], 2020). Par exemple, au sujet des méthodes un des étudiants que nous avons interrogés disait ceci :

[...] Les professeurs parlent souvent seuls, d'autres parlent avec leurs tableaux ; ils ne répondent souvent pas aux questions des étudiants ; ils parlent vite ; ils parlent trop vite, ce qui leur intéresse le plus c'est de terminer leurs cours même si, les étudiants, même si nous n'avons pas compris ; ils sautent des parties de cours ; d'autres au lieu d'enseigner, ils ne font que dicter la matière, ça d'ailleurs beaucoup de profs le font [...] (Katamba Muamba, 2005, p. 53).

Il existe trop peu d'études pour examiner en profondeur ces questions en contexte congolais. Et pourtant, les résultats de nombreuses études réalisées au cours de ces quatre dernières décennies (voir la synthèse de De Clercq et al., 2023) ont établi que ce n'est pas un facteur, mais plutôt, une combinaison des facteurs qui expliquent la réussite et la persévérance des étudiants de première année. Il s'agit notamment des caractéristiques d'entrée (performance passée, âge, etc.), de l'environnement social et pédagogique (soutien des pairs, pratiques d'enseignement, etc.), des croyances motivationnelles (attentes de réussite, etc.) et de l'engagement académique (les stratégies d'apprentissage adoptées, etc.) (De Clercq et al., 2023 ; Frenay et al., 2022). Cependant, la majorité des études menées ont



été orientées vers l'étudiant. Le rôle joué par les pratiques des enseignants en classe a été peu investigué (De Clercq et al., 2023), comme si, l'étudiant était le principal responsable de ses échecs.

En RDC, il n'existe presque pas de travaux sur les pratiques d'enseignement à l'université. Par ailleurs, très peu d'études ont été menées en pédagogie universitaire pour essayer de creuser davantage ces genres des questions. Aussi étonnant que cela puisse paraître, nos recherches documentaires ont révélé qu'entre les années 2000 et 2023, seuls dix travaux de recherches doctorales ont été consacrés aux questions relatives à la pédagogie universitaire à l'UNIKIN. Trois orientations ont été privilégiées : travaux centrés sur la gestion institutionnelle et la qualité de l'enseignement (2) ; travaux centrés sur l'enseignant (3) ; travaux centrés sur l'étudiant (5). Concernant la première orientation, Kabongo Mukinayi, (2005) a réalisé une thèse portant sur la « situation des indicateurs de l'éducation dans l'enseignement supérieur et universitaire congolais ». Tandis que Kayoyo Umbela (2021), a soutenu récemment sa thèse intitulée : « Gestion de la qualité de l'enseignement au sein des universités en RDC, analyse comparative des indicateurs de qualité entre les universités publiques et privées ». En rapport avec la deuxième orientation, Ntambo Kinkayi (2013) et Bamfumu Musasa (2023) se sont intéressés aux questions d'évaluation des acquis d'apprentissage. Le premier avait cherché à situer le niveau d'adéquation et d'écart entre les objectifs de formation et les outils d'évaluation. Le deuxième a dans la suite du premier, cherché à comprendre et expliquer les raisons de mauvaises pratiques d'évaluation des apprentissages à l'université, notamment à l'UNIKIN. La troisième thèse (Ngenyibunyi Mulamba, 2016) dans cette orientation avait plutôt visé à comprendre les causes de non-appropriation des technologies de l'information et de la communication par les professeurs d'université. Enfin, pour ce qui est de la troisième orientation, Enguta Mwenzi (2021) a rédigé une thèse portant sur l'« Evaluation de l'effet de la formation universitaire sur les aptitudes intellectuelles, la créativité et la personnalité des étudiants finalistes des universités de la ville de Kinshasa ». Pour sa part, Kabongo Kandolo (2012) a cherché à identifier et analyser les stratégies d'appropriation des connaissances développées par les étudiants d'origine modeste, vivant en état de pauvreté pendant le cursus universitaire. Toujours dans le même cadre de stratégies d'apprentissage, Kapinga Mutatayi (2018) a examiné les liens entre les perceptions des enseignants par les étudiants et les approches d'apprentissage déployées par ces derniers, ainsi que leur impact sur la réussite académique. Restant du côté étudiant, Ingwa Lofinda (2021) a étudié la corrélation entre les stratégies d'apprentissage et le rendement des étudiants de première année. Nous clôturons cette troisième orientation en citant la thèse de Mwengwe Muhongo (2014) qui a pour sa part, évalué de manière longitudinale les effets de redoublement de classe sur le rendement des étudiants.

Comme on peut le constater dans cette énumération, seules deux thèses ont ciblé les pratiques d'enseignement. Cependant, elles n'en ont analysé que l'aspect évaluation. Aucune étude n'a cherché à investiguer ni les pratiques déployées par les enseignants en salle de classe pendant le processus d'enseignement-apprentissage, ni leur impact sur le vécu des étudiants. Pourtant, les études sur l'enseignant et les pratiques d'enseignement réalisées au

cours de ces cinq dernières décennies ont souligné que, ce que fait l'enseignant pour enseigner constitue un déterminant important pour l'apprentissage des apprenants (Chamberlin, 2013 ; Garrett et al., 2019 ; Hattie, 2009 ; Muijs et al., 2014). Au niveau de l'enseignement obligatoire par exemple, ce qu'on appelle « effet-enseignant » expliquerait entre 10 et 20% de la variance des résultats des apprenants (Talbot, 2012). Cet effet persisterait même lorsque les caractéristiques personnelles de ces derniers sont contrôlées (Muijs et al., 2018). Les pratiques d'enseignement ont des effets sur les stratégies d'apprentissage des étudiants (Duguet, 2015a ; Eddy et al., 2015 ; Galand, 2005 ; Prosser et Trigwell, 2014), sur leur motivation (Duguet, 2015a ; Tremblay-Wragg, 2021) et sur leur performance académique (Duguet, 2015b). De même, certaines études ont avancé que l'enseignant joue un rôle principal dans l'organisation de l'environnement d'apprentissage (Uiboleht et al., 2016) et que les perceptions que les étudiants ont de cet environnement influencent non seulement leurs apprentissages (Dorman et Fraser 2009 ; Kapinga Mutatayi, 2018), mais aussi, leur engagement et leur réussite académique (Eddy et Hogan, 2014 ; Galand et Frenay, 2005 ; Haak et al., 2011 ; Umbach et Wawrzynski, 2005).

En ce qui concerne l'engagement académique très justement, des études ont souligné que les pratiques d'enseignement influencent indirectement la performance académique par la médiation de l'engagement académique (Galand et Frenay, 2005 ; Tomaszewski et al., 2022). Des études menées un peu partout au monde, particulièrement en Amérique du Nord, en Australie et en Europe occidentale (Zhang et al., 2015) soutiennent que l'engagement académique est l'un des facteurs les plus pertinents de la réussite académique et que, sa valeur n'est plus à remettre en question (Coates et Hillman, 2008 ; Devlin et al., 2009 ; Dogan, 2015 ; Kahu, 2013 ; Kuh et al., 2006 ; Kahu et Nelson, 2018 ; Krause et al. 2005 ; Mehdinezhad, 2011 ; Sinatra et al., 2015 ; Summers et al., 2021 ; Trowler et Trowler, 2010 ; Zhang et al., 2015). D'autres ont même conclu qu'il serait le prédicteur le plus proximal de la réussite académique (Dupont et al., 2015 ; Feldman, 2007 ; Galand et Frenay, 2005 ; Kahu, 2013 ; Marsh, 1987), juste avant la persévérance (Vertongen, 2020) et, un des indicateurs puissants de la qualité de l'enseignement (Devlin et al., 2009). Des auteurs comme Olson et Peterson (2015) considèrent à ce titre qu'évaluer l'engagement académique des étudiants permet de résoudre les difficultés d'apprentissage.

Si certains chercheurs traitent l'engagement académique comme une variable indépendante, à cause de son pouvoir prédictif sur la réussite et la persévérance académique, d'autres lui accordent plutôt le statut de variable dépendante, à partir de laquelle, on peut extrapoler des conséquences telles que, la réussite aux examens, et bien d'autres variables de sortie à finalité éducative, dont l'accès est parfois difficile pour les chercheurs (Vertongen, 2020). C'est à ce titre qu'une ligne de recherches a été développée depuis quelques années pour d'une part, identifier les précurseurs de l'engagement académique et, d'autre part, examiner dans quelle mesure ces précurseurs peuvent être manipulés afin de promouvoir l'engagement des étudiants dans leurs études. Les auteurs partent du postulat que « l'engagement n'est pas un attribut de l'étudiant, mais plutôt un état d'être fortement influencé par des facteurs contextuels » (Sinclair et al., 2003, p.31). Ainsi, des auteurs comme Kuh et ses collègues (2006) ou encore, Groves et ses collègues (2015) n'ont pas hésité à placer

l'enseignant et ses pratiques au cœur de l'engagement. Allant presque dans le même sens, Amerstorfer et ses collègues (2021) affirment que les enseignants constituent un levier important sur lequel on peut jouer pour promouvoir l'engagement des étudiants. Il existe d'ailleurs une série d'études menées notamment aux États-Unis, dans lesquelles, l'engagement a été utilisé comme indicateur de bonnes pratiques d'enseignement (Bryson et Hand, 2007).

Malgré ces résultats, l'enseignement supérieur manque à ce jour davantage de travaux pour mieux décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement, ainsi que leurs effets sur la scolarité des étudiants, surtout dans la littérature francophone (De Clercq et al., 2023 ; Duguet, 2014 ; Duguet, 2015b ; Talbot, 2012). La majorité de travaux réalisés dans ce domaine (voir par exemple les travaux réalisés par : Altet, 2003 ; Altet, 2017 ; Bressoux, 2001 ; Broccolichi et Roditi, 2014 ; Bru, 2002 ; Clanet, 2012 ; Clanet et Talbot, 2012 ; Deauvieu, 2007 ; Marcel, 2002 ; Talbot, 2008 ; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012, etc.) ont été consacrés aux niveaux primaire et secondaire. En ce qui concerne l'Afrique francophone particulièrement, Altet (2017) a relevé que les études de cette nature sont encore très rares. Le cas de la RDC tel que nous l'avons décrit plus haut en est une preuve. Il faut donc des travaux qui étudient ce que nous pourrions qualifier de « boîte noire » de l'enseignement au supérieur.

En effet, l'enseignement est l'une des missions les plus anciennes des professeurs d'université (Paivandi et Younès, 2019). Mais, les pratiques d'enseignement de ces enseignants sont relativement peu connues (Talbot, 2012).

Les universitaires ont longtemps considéré comme saugrenu le fait qu'on puisse étudier leurs pratiques pédagogiques ; la pédagogie, chose primaire [...], n'est guère valorisée à l'université. Ce qui l'est, c'est la recherche : la carrière et le prestige en dépendent [...] (Clanet, 2001, p.328).

De plus, la tradition académique fait que les enseignants bénéficient d'une large liberté au nom de laquelle, ils conçoivent, organisent et dispensent leurs enseignements en toute indépendance et autonomie. Étant eux-mêmes les producteurs du savoir qu'ils enseignent, les professeurs semblent être sensibles à la contrainte ou au fait de rendre compte de leur travail. En RDC, tout docteur à thèse est d'office professeur au supérieur, s'il en fait la demande. Le dogme selon lequel « *l'universitaire, parce qu'il excellait dans la recherche, ne pouvait être qu'un bon pédagogue* » (Donnay et Romainville, 1996, p.7) semble y faire encore son chemin. L'enseignant d'université jouit d'une grande autonomie dans son travail, contrairement aux cycles primaire et secondaire. Le professeur d'université n'est pas contrôlé de manière explicite<sup>1</sup> et ne rend presque pas compte de son travail. Cela implique non seulement une faible emprise des institutions (Paivandi et Younès, 2017), mais aussi, une faible connaissance des pratiques qu'ils mettent en œuvre pour enseigner leurs savoirs. Il y a peu, Mukendi wa Mpoyi (2018) avançait que, les professeurs congolais font face à plusieurs difficultés notamment en ce qui concerne l'encadrement et l'accompagnement des étudiants. Certains auraient du mal à bien enseigner, faute d'une politique cohérente de formation pédagogique et de renforcement des capacités du personnel, avec une pédagogie universitaire

<sup>1</sup> Bien que cette disposition ait été introduite dans la récente loi-cadre de l'enseignement national.

de « saupoudrage ». Ce dernier constat reste vrai dans la mesure où, comme le rappellent à juste titre Saroyan et ses collègues (2006), les professeurs d'université sont d'abord formés comme des spécialistes de leurs domaines respectifs et peu ou pas comme des enseignants.

En ce qui concerne les approches méthodologiques, il existe diverses manières de collecter et d'analyser les données sur ce qui se passe en salle de classe (Teasdale et al., 2017). Mais le plus souvent, les pratiques d'enseignement sont étudiées à partir des descriptions qu'en font les acteurs (McCance et al., 2020). On interroge soit les étudiants, soit les enseignants eux-mêmes ou les deux à la fois. Même si beaucoup de travaux portent sur les perceptions (ou représentations) des étudiants, l'utilisation de ces derniers pour évaluer les pratiques de leurs propres enseignants ne semble pas garantir systématiquement des données objectives (Dillon et al., 2020). En effet, il a été démontré par exemple que lorsqu'ils sont interrogés sur les pratiques de leurs enseignants, les étudiants ont tendance à mieux évaluer les enseignants qui donnent de bonnes notes et à défavoriser les enseignants rigoureux (Greenwald et Gillmore, 1997). D'autres auteurs ont pointé le fait que les étudiants ne sont pas outillés pour décrire avec précision les pratiques d'enseignement, car n'ayant pas été formés aux méthodes pédagogiques (Tworek, 2014). En ce qui concerne les enseignants, on note que la plupart des travaux ont porté sur des déclarations d'enseignants. Ces déclarations sont généralement obtenues au moyen d'entretiens ou des questionnaires. Dans le cas des entretiens, les efforts du chercheur consistent à élaborer une série de questions (structurées ou non) à poser à l'enseignant. Ce dernier rapporte les pratiques qu'il utilise ou croit utiliser dans sa classe ; le chercheur enregistre les informations pour ensuite, les analyser. Certains auteurs soutiennent que recueillir la parole des enseignants sur leurs pratiques permet de saisir à la fois leurs représentations et le niveau de conscience qu'ils ont de leurs propres activités (Altet, 2017). Les questionnaires sont quant à eux développés pour permettre d'obtenir une large gamme d'informations sur les pratiques mises en œuvre et d'atteindre un grand nombre de répondants. Nombre de ces instruments ont cependant été construits pour un « usage maison », spécifique à un contexte. Très peu de questionnaires sont conçus pour être utilisés dans plusieurs contextes. Parmi ceux-ci, on peut citer par exemple « *The Teaching Practices Inventory* », développé par Wieman et Gilbert (2014) pour caractériser les pratiques d'enseignement au collège et à l'université, ou l'enquête internationale « *An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to assessment of learning in the classroom* » (Gilles et al., 2011), dont l'objectif est d'aider à mieux connaître la diversité des pratiques d'évaluation utilisées par les professeurs d'université à travers le monde. Les tenants des questionnaires avancent que questionner les enseignants sur leurs propres pratiques, permet d'obtenir une mesure adéquate et précise des pratiques qu'ils utilisent dans leurs classes (De Angelo et al., 2009 cités dans Hora et Ferrare, 2014). Ces arguments ne sont en revanche pas totalement partagés par d'autres auteurs (Duguet, 2014; McCance et al., 2020 ; Teasdale et al., 2017, etc.). Par exemple, Duguet (2014) pense que, malgré ces avantages, l'usage de ces instruments introduirait un biais dans les réponses collectées, à cause du manque de recul de la part des enseignants au moment où ils rapportent leurs propres pratiques. En outre, Bressoux (2001) affirme qu'interroger les enseignants à propos de leurs pratiques permet de recueillir, non pas les pratiques réelles, mais plutôt, des discours sur les pratiques. Des auteurs comme Williams et ses collègues

(2015) vont encore plus loin. Ils estiment qu'étudier les pratiques d'enseignement au moyen des enquêtes pose souvent un problème de validité des résultats. D'autres encore ont démontré que lorsqu'ils sont interrogés sur leurs pratiques, les enseignants ont tendance à être subjectifs. Certains sur-estiment l'utilisation de certaines pratiques, d'autres les sous-estiment (Clanet et Talbot, 2012 ; Cosbey et al., 2019 ; Ebert-May et al., 2011 ; Fung et Chow, 2002). Il y aurait donc, des écarts entre les pratiques déclarées et celles réellement mises en place (Bressoux, 2001 ; Cotronei-Baird, 2020 ; Guzmán-Valenzuela, 2013).

D'autres chercheurs ont, à la suite entre autres des travaux de Flanders des années 60, pensé qu'une des meilleures façons d'étudier et de documenter objectivement les pratiques serait de les observer en classe, en temps réel, dans les conditions où elles se produisent. Ils ont à cet effet développé de nombreuses grilles d'observation qui ont permis de cerner objectivement bien des aspects de ce qui se passe en classe (De Ketele, 1983 ; Postic et De Ketele, 2003). Contrairement aux entretiens et questionnaires, l'observation permet d'avoir un accès direct aux faits tels qu'ils se produisent en salles de classe. L'enquêteur ne dépend pas des discours produits par les enseignants ou les étudiants. Cependant, bien que l'entrée par l'observation ait permis de produire plusieurs résultats originaux, il y a lieu de relever que l'observation ne se fait jamais en toute neutralité. Les observables se heurtent plus ou moins à l'équation personnelle de l'observateur (Bru, 2014 ; Weston et al., 2021) et aux contraintes du contexte, surtout lorsque des précautions psychométriques ne sont pas suffisamment prises pour tendre vers plus d'objectivité. Ainsi, l'approche par l'observation apparaît non pas comme une voie royale, mais plutôt une voie complémentaire d'accès aux données de la classe. Elle ne vient pas remplacer les enquêtes par questionnaires et les entretiens, mais permet plutôt d'avoir une diversité d'instruments pour mieux capturer la complexité des pratiques en classe et ainsi avoir une meilleure triangulation des données.

Toutefois, en dépit des avancées qu'elle a permis de réaliser, cette approche, comme l'ont constaté Hora et Ferrare (2013a), reste largement répandue à l'enseignement obligatoire et beaucoup moins à l'enseignement supérieur. Par exemple, la majorité de recherches francophones, notamment celles réalisées par le Réseau OPEN<sup>2</sup> sont menées aux niveaux primaire et secondaire.

En outre, les grilles d'observation qui existent ne sont pas assez développées en matière de propriétés psychométriques et de développement conceptuel (Hora et Ferrare, 2013a). C'est le cas de la plupart de travaux francophones dont les grilles utilisées ne sont pas standardisées et semblent être conçues et adaptées pour un usage interne, dans un contexte particulier. Par exemple, la grille OGP<sup>3</sup> qui a inspiré la construction des grilles utilisées dans certains travaux (voir par exemple, les travaux de Clanet, 2001 ; Duguet, 2014 ; Françoise, 2016) a été mise en œuvre sans que ses propriétés métrologiques aient été rapportées. Or,

<sup>2</sup> Réseau d'Observation des Pratiques Enseignantes.

<sup>3</sup> « L'outil OGP est une grille d'observation de l'organisation et de la gestion pédagogique de la situation enseignement-apprentissage. Il a été élaboré en partie au sein du CREFI, laboratoire de recherche dirigé par Marc Bru, à l'occasion d'une étude commanditée par la Direction de l'évaluation et de la prospective – Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie en France [...] » (Clanet, 2001, p.349).

Smith et ses collègues (2013) considèrent que les observations structurées en classe constituent un outil d'intérêt majeur pour évaluer et décrire les activités des enseignants à l'enseignement supérieur. Il est donc, important de disposer de grilles fiables pour une observation efficace (Hora, 2015).

Enfin, d'autres auteurs soutiennent que pour mieux étudier les pratiques d'enseignement, il serait plus intéressant de croiser les données provenant de sources variées (Grossman et al., 2009 ; Spillane et al., 2001). Ainsi par exemple, les données des observations peuvent être combinées avec des données issues d'entretiens pré ou post observation (Hora et Ferrare, 2013a), des questionnaires ou de l'analyse des documents, des avis des étudiants qui vivent ces pratiques, etc. C'est ce que certains chercheurs font depuis quelque temps (par exemple, Ferrare, 2019).

Cependant, comme l'a souligné Bressoux (2001), les études longitudinales des pratiques enseignantes par l'observation sont très rares, particulièrement à l'enseignement supérieur.

Cette thèse ambitionne de contribuer à réduire la double carence théorique et méthodologique qui caractérisent les recherches sur les pratiques d'enseignement à l'enseignement supérieur, particulièrement en Afrique francophone.

## **2.2 Objectifs et questions de recherche**

L'objet de cette thèse est de caractériser les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants congolais, les comprendre et les expliquer, à partir de traces recueillies en classe au moyen de l'observation systématique et du discours qu'en font des acteurs (enseignants et d'étudiants) et d'étudier leurs implications sur l'engagement académique des étudiants. En d'autres termes, nous voulons répondre aux questions ci-après :

- Quelle grille d'observation pourrait saisir les pratiques d'enseignement usitées pendant le processus d'enseignement-apprentissage ?
- Comment peut-on caractériser les pratiques d'enseignement à l'université à partir des observations systématiques en classe ?
- Quelles raisons sous-tendent le choix et la mise en œuvre de ces pratiques par les professeurs ?
- Quelles implications ces pratiques ont-elles sur l'engagement académique des étudiants ?

## **2.3 Aperçu des chapitres**

La structure de cette thèse comprend sept chapitres. Le premier chapitre présente le contexte dans lequel nos investigations sont menées. Nous y décrivons successivement la genèse de l'enseignement supérieur et universitaire (ESU) congolais et les différentes vicissitudes qu'il a connues. Il s'agit notamment, des controverses autour de sa création, ses finalités et fonctionnement, ainsi que ses programmes de formation. Avant de présenter les défis auxquels l'ESU congolais fait face aujourd'hui, deux autres points décrivent respectivement les enseignants et les étudiants au sein de l'ESU. Le deuxième chapitre constitue la base théorique de notre raisonnement dans cette recherche. Il comprend deux

grands points. Le premier point conceptualise les pratiques d'enseignement en les démêlant des autres concepts. Il explique l'observation des pratiques et présente les modèles théoriques mobilisés pour rendre intelligibles les résultats. Le deuxième point traite de conséquences des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique. Le troisième chapitre introduit la ligne méthodologique qui nous a guidé pour répondre à nos questions de recherche. Nous y décrivons notre posture épistémologique, les différents choix et leurs justifications, sans oublier les aspects éthiques et déontologiques. Dans le chapitre quatre, nous traitons la première question de recherche en expliquant le processus suivi pour adapter la grille dénommée *Teaching Dimensions Observation Protocol* (TDOP) en contexte congolais. Il aborde les différentes étapes suivies et fait le focus sur deux qualités psychométriques essentielles pour une grille d'observation à savoir, la validité et la fiabilité. La grille ainsi adaptée est utilisée pour des observations systématiques des pratiques en salles de classe et ce qui constitue le chapitre cinquième qui décrit et caractérise les pratiques des enseignants congolais. Nous y expliquons tout le dispositif mis en place pour collecter les données, la manière dont elles ont été traitées ainsi que les résultats obtenus. Les résultats du chapitre cinq présentent les pratiques telles qu'elles ont été observées par des personnes extérieures à la salle de classe. Pour mieux comprendre ces pratiques, notamment les raisons qui les sous-tendent telles qu'indiquées dans la troisième question de recherche, nous avons consacré le chapitre six à cette fin. Le septième chapitre vient traiter la dernière question. Il examine les potentiels effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique des étudiants. Enfin, une discussion conclusive discute les principaux résultats obtenus aux différentes études et conclut en même temps notre thèse en proposant des perspectives de recherche et des orientations pratiques.





## Chapitre 1

### Aperçu de l'enseignement supérieur et universitaire congolais

---

Ce chapitre présente le contexte dans lequel nos investigations ont été menées. Dans un premier temps, il montre que la création de l'ESU en RDC est le résultat d'âpres luttes et controverses entre les milieux politiques et intellectuels belges. Dans un deuxième temps, il montre la place de la recherche et présente les différents programmes de formation et leurs réformes. Leurs forces et surtout les faiblesses sont pointées. Il s'agit notamment du fait que presque tous les programmes n'ont pas atteint les objectifs à la base de leur conception. Dans un troisième temps, il présente et décrit les caractéristiques des enseignants et des étudiants de l'ESU. Que ce soit du côté des enseignants ou des étudiants, l'ESU congolais est dominé par des hommes. De plus, le ratio enseignant/étudiant ne respecte pas les standards de l'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Enfin, ce chapitre révèle les principaux défis auxquels l'ESU congolais fait face à ce jour. Ces défis se rapportent notamment au faible financement de l'ESU par les pouvoirs publics et les implications que cela a sur la qualité de la recherche et de l'enseignement. Mais également sur les conditions de travail des enseignants et des étudiants. Un focus particulier est mis sur la nature de la formation des enseignants. Il n'existe pas une politique cohérente de formation, qu'elle soit initiale ou en cours de carrière.



# Aperçu de l'enseignement supérieur et universitaire congolais

---

Ce premier chapitre va consister à dépeindre le contexte dans lequel nous réalisons cette thèse. Il ne s'agit pas de présenter dans tous ses détails le système d'enseignement congolais, cela risque de nous éloigner de nos objectifs. Il est plutôt question de cibler au sein de son système d'ESU, des aspects qui pourraient permettre de mieux comprendre l'objet de notre recherche et d'en situer la portée.

L'étude des pratiques d'enseignement ou plus généralement, des pratiques enseignantes et de leurs implications sur l'engagement académique des étudiants, suppose d'abord, de mieux comprendre les éléments qui entrent en jeu dans la construction et la mise en œuvre de ces pratiques, ainsi que le contexte institutionnel dans lequel se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Les pratiques déployées en classe impliquent donc a minima trois éléments : le savoir, l'enseignant et l'étudiant (Houssaye, 1992). Elles varient en fonction de type de relation privilégié entre eux et du contexte dans lequel ces relations ont lieu. Ainsi, définir et décrire ces trois éléments par rapport au contexte d'enseignement congolais, pourrait nous sembler-il, permettre de mieux comprendre l'objet de cette recherche. Bien que nos enquêtes aient eu lieu exclusivement à l'UNIKIN, il nous semble indispensable d'inscrire la définition de notre contexte de recherche dans la trajectoire générale de l'ensemble du système d'ESU congolais, pour deux raisons. D'abord, l'UNIKIN est la première et la plus grande université congolaise, son histoire est liée à l'histoire générale de l'ESU congolais. Ensuite, partir de l'ensemble du système pourrait nous faciliter de localiser les problèmes qui font la spécificité de l'UNIKIN afin de mieux les circonscrire.

## 1. Les institutions de l'ESU en RDC

### 1.1 **Création de l'ESU sur fond de luttes et controverses en milieux politiques et intellectuels belges**

La RDC était une colonie belge de 1885 à 1960. L'histoire de son enseignement remonte à 1906 avec la signature le 26 mai de la *convention scolaire* entre l'État Indépendant du Congo et le Saint Siège, qui donna à l'église catholique le pouvoir d'organiser l'enseignement sur l'ensemble du territoire national (MINESU, 2010).

Les missionnaires catholiques mirent alors en place un système d'enseignement avec différents types d'écoles en fonction des besoins constatés, des écoles primaires aux écoles moyennes pour la formation d'une petite élite autochtone. Ils seront épaulés plus tard par les

missionnaires protestants jusqu'à la création des écoles laïques durant l'intensification des mouvements d'indépendances des années cinquante.

L'idée de créer une université pour les congolais fut l'œuvre des prêtres catholiques de la Compagnie de Jésuites, qui, à la suite de leur succès dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire, notamment dans le district de Kisantu<sup>1</sup>, avaient émis l'idée de mener leurs élèves du secondaire vers un enseignement universitaire catholique. C'était pour eux un aboutissement logique d'une œuvre qui s'inscrivait dans le cadre de leur mission d'évangélisation dont, la formation d'une élite congolaise de haut niveau devenait de plus en plus un impératif.

Cependant, cette idée fit face à une farouche opposition de milieux conservateurs et libéraux belges. Pour qui, créer une université pour les congolais relevait d'une utopie et d'une illusion funestes. Ils considéraient que l'université est un haut lieu de savoir et de conscientisation (De Saint-Moulin, 2007 ; Ngub'Usim Mpey-Nka, 2010), dont l'accès ne pouvait être donné à tous. Les professeurs de l'Université Libre de Bruxelles (ULB) se trouvaient au premier plan. Ils partageaient l'idée selon laquelle, implanter une université au Congo allait créer une classe d'intellectuels et d'élites à qui il fallait rapidement accorder des droits politiques et civiques. Une telle approche allait faciliter l'émergence d'une classe des mécontents et agitateurs qui constitueraient selon eux, une menace pour l'avenir de la colonie belge (Ngub'Usim Mpey-Nka, 2010). Ainsi, des thèses d'incapacités cognitives des peuples congolais à aborder les études universitaires furent évoquées et soutenues pour décourager définitivement le projet. Par exemple, Paul Brienz, biologiste, professeur de l'ULB et ex-sénateur communiste, déclara : « envisager sérieusement la création d'une université pour noirs au Congo rencontre des impossibilités profondes. L'enseignement universitaire exige une préparation intellectuelle, morale et sociale qui est loin d'être atteinte au Congo » (Gillon, 1988, p.75). Tout en appuyant cette idée, d'autres intellectuels n'excluaient pas tout de même l'hypothèse d'une arrivée plus tardive de l'université au Congo. Et même dans ce cas, d'autres mythes et spéculations persistaient, notamment le fait d'organiser certaines facultés ou disciplines réputées dures et difficiles d'accès pour une certaine catégorie de peuple du monde. C'est le cas par exemple du professeur Robert un autre enseignant de l'ULB qui ne croyait pas à la possibilité d'organiser des études de médecine en faveur de congolais. Pour lui, ces études exigent « un ensemble de connaissances abstraites qui ne sont pas encore accessibles au cerveau du Noir, à peine sorti d'une civilisation élémentaire » (cité dans Ngub'Usim Mpey-Nka, 2010, p.68).

À défaut de créer une université à proprement parler, à cause de controverses que ce projet avait suscitées, il fut plutôt proposée l'idée d'implémenter un enseignement professionnel du type post secondaire non universitaire afin de contenter toutes les parties. Cet établissement avait pour vocation de donner une formation adaptée aux capacités cognitives des élèves sortis des écoles secondaires de missions. Toutefois, l'objectif inavoué de cette initiative était de voir si plus tard, un tel enseignement pouvait *peut-être*, être commué en un véritable

---

<sup>1</sup> La plus grande mission des prêtres de la Compagnie des jésuites était installée dans l'actuel territoire de Kisantu dans la province du Kongo-central. On comprendra plus tard pourquoi il est le berceau de l'ESU congolais.

enseignement universitaire. C'est dans ce cadre que l'on parla du Centre Universitaire Congolais Lovanium (CUCL), en lieu et place d'une université comme telle (Ngub'Usim Mpey-Nka, 2010). Cependant, cela ne fut pas du goût de l'église. L'idée de la création d'une université au Congo continuait à obséder les missionnaires de la compagnie de Jésus qui étaient convaincus de la capacité de leurs élèves congolais à assimiler les matières des disciplines universitaires. Ils restèrent ainsi fermes à l'idée de créer une véritable université au Congo (Gillon, 1988). Dans sa lettre du 7 juin 1945, s'adressant au Père Janssens, Provincial des Jésuites à Bruxelles, Mgr Dellepiane<sup>2</sup> n'a pas hésité à affirmer que :

L'enseignement universitaire viendra sans doute plus tôt qu'on ne le pense pour les Noirs... Il devient de jour en jour plus évident que l'avenir de l'évangélisation et de l'Eglise en ces régions et par conséquent de la société chrétienne, dépendra essentiellement de notre enseignement. Si l'enseignement est donné par nous à tous les degrés, la société future sera chrétienne et catholique. Dans le cas contraire, elle sera laïque et en partie protestante. Nos Missions ont jusqu'ici une grande avance et une situation absolument privilégiée. Il dépend d'elles de les conserver (Yakemtchouk, 1983, p.19).

Entretiens, un autre groupe non négligeable, constitué spécifiquement des professeurs de l'université catholique de Louvain (UCL), laïcs et religieux, avait une vision plutôt contraire de celle prônée par les conservateurs belges. Ces professeurs, parmi lesquels on peut citer à titre d'exemple, Guy Malengrau, Gérard Van der Schueren, P.H. Vanderryst, révérend père Pierre Charles, Mgr. Honoré Van Wayenbergh, etc. (Université de Kinshasa, [UNIKIN], 2023 ; Lévi, 1995), étaient convaincus de la nécessité de créer une université au Congo et des capacités intellectuelles de congolais à poursuivre des études universitaires. C'est dans ce cadre que l'histoire attribue d'ailleurs au philosophe et ingénieur P.H. Vanderryst, l'extrait du texte ci-après : « dans un pays où l'on parvient à former des prêtres catholiques, on peut espérer avec confiance qu'il sera également possible d'y créer des médecins indigènes [...]. Ces médecins seraient formés dans une université catholique à créer au Congo belge occidental » (Yakemtchouk, 1983, p.38). Pareillement, Ngub'Usim Mpey-Nka (2010) précise que :

[...] c'est du côté des milieux des professeurs de l'UCL que le Père Van Wing<sup>3</sup> trouva de la consolation, car ces milieux étaient déjà acquis à l'idée de l'évolution des écoles de Kisantu vers un centre universitaire. En tête d'affiche de défenseurs de cette idée figuraient les Malengreau (Fernand et Guy : père et fils) tous deux cofondateurs des écoles de Kisantu, G. Vander Schueren, Victor Antoine, Philips Delanse et De Bruyne. Le recteur magnifique de l'UCL Mgr Honoré Van Waeyenbergh ainsi que le P. Pierre Charles étaient eux aussi acquis à l'idée.

Au niveau du Congo même, le projet connut un tournant décisif avec l'implication personnelle de Mgr J. Dellepiane premier délégué apostolique de Léopoldville. Bien longtemps auparavant, celui-ci se préoccupait effectivement de **couronner l'immense œuvre d'évangélisation et d'enseignement de l'Eglise au Congo, par la formation d'une élite universitaire (catholique)**, de peur de voir cette œuvre être récupérée par les protestants et les agnostiques.

<sup>2</sup> Mgr J. Dellepiane fut le premier délégué apostolique de Léopoldville, actuel Kinshasa, capitale de la RDC.

<sup>3</sup> Le père Van Wing fut l'inspecteur général de l'enseignement dans la colonie. Il est également parmi les pionniers de l'enseignement supérieur et universitaire au Congo.

Il tenait ainsi à ce que la future université du Congo soit le couronnement de 60 années du travail missionnaire des catholiques [...] (p.70).

Il faut également préciser qu'avant l'avènement de l'enseignement universitaire proprement-dit au Congo, l'UCL s'était engagée dans la création de quelques structures orientées vers la formation et la recherche dans la colonie. Entre 1909 et 1927, furent créés l'Ecole des Sciences coloniales ; le Centre pour la formation d'infirmiers missionnaires ; la Chaire de missiologie, etc. On peut noter aussi l'introduction dans le programme de la faculté de théologie des leçons spéciales sur l'histoire des missions (Ngub'Usim Mpey-Nka, 2010).

En plus des efforts fournis par les hommes d'église et les professeurs de l'UCL, l'avènement de l'ESU en faveur des autochtones est également le fruit d'âpres revendications de congolais appelés « évolués »<sup>4</sup> et de la victoire de la force publique aux côtés de la Belgique et des alliés. En effet, après la victoire à la deuxième guerre mondiale (1945), le gouvernement belge ne semblait plus s'intéresser aux besoins et préoccupations de la colonie en Afrique. Et pourtant, plusieurs colonies avaient entretemps, pris conscience de leur apport non négligeable à cette victoire. Contrairement à d'autres colonies, le Congo avait la particularité d'avoir contribué en plus d'hommes de troupes, avec sa matière première, en occurrence, l'uranium et la main d'œuvre locale qui travaillait pour la production de celui-ci (Molitor, 2021). Ainsi, commencèrent des revendications pour plus de droits et d'avantages sociaux et politiques. Parmi ces revendications, deux se rapportaient directement à l'éducation à savoir : l'accès aux écoles secondaires construites pour les enfants de parents européens travaillant au Congo et le droit à la formation de niveau supérieur et universitaire (MINESU, 2010). Ces courants de mécontentements étaient soutenus et propagés au sein de la population, de manière presque clandestine, par des congolais dits « évolués ». Ces derniers croyaient avoir atteint le niveau d'éducation et d'instruction leur permettant de réclamer certains droits. Reprenant les propos de Yakemtchouk, Ngub'Usim Mpey Nka (2010) écrit ceci à ce sujet :

Le projet Lovanium bénéficia également d'un autre atout majeur : le contexte de la victoire des Alliés lors de la Deuxième Guerre mondiale (1940-1945). La Belgique et les autres Alliés sont sortis vainqueurs en effet de cette guerre, grâce entre autres au concours non négligeable du Congo en hommes de troupes et en intrants (ex. l'uranium de Tshinkolobwe). Après les hostilités, au Congo belge comme dans plusieurs autres colonies de l'Afrique française et britannique, des voix s'élevaient pour une reconnaissance de l'effort de guerre. Les revendications prirent les allures politiques et soulignèrent la nécessité de voir les peuples colonisés jouir de plus d'autonomie et de responsabilité dans l'administration de leurs pays (p.70).

Avec le temps, le mouvement des évolués atteint plusieurs couches de la population. Toute l'élite mit sa main à la pâte afin d'obtenir vite ces droits. Cette élite était une sorte de mosaïque composée de tous ceux qui étaient formés à quel que niveau que ce soit, notamment les séminaristes, les prêtres, les moniteurs, les commis, les chefs coutumiers, etc. (Ngub'Usim Mpey Nka, 2010). Le niveau de cette élite se justifie par le fait qu'à part les

---

<sup>4</sup> Était qualifié « d'évolué » tout indigène ayant développé une bonne conduite et des habitudes de vie démontrant un désir d'atteindre un degré plus avancé de civilisation (Ndaywel E Nziem, 1998).

séminaires qui donnaient une formation de niveau comparable à celui des humanités, il n'existait pas d'écoles secondaires générales avant 1948. Or, l'instauration de l'ESU était conditionnée par l'ouverture des écoles secondaires générales qui seules, donnaient l'accès aux études supérieures et universitaires. C'est ce qui justifia en partie l'entrée tardive de l'enseignement supérieur au Congo.

Avant la création de Lovanium, une première tentative de créer une université avait eu lieu à Lubumbashi. En effet, en juillet 1944, une commission tripartite constituée d'anciens élèves de l'école spéciale d'artillerie, des universitaires belges et quelques représentants du collège Saint-François de Sales se réunit pour un double objectif :

- « Donner la possibilité aux étudiants (belges) ayant leurs humanités et retenus à la colonie par la guerre, de continuer leurs études en milieux universitaires belges et d'entretenir leurs goûts et aptitudes pour le travail intellectuel ;
  - Préparer les étudiants aux sessions spéciales d'examens du jury central de Belgique ».
- (Lwamba Bilonda, 2005, p.20).

A l'issue de travaux, trois facultés furent ciblées : philosophie et lettres, sciences mathématique et physique, sciences naturelles. Une première année fut organisée avec au total 27 étudiants, dont essentiellement d'anciens miliciens mobilisés pour la guerre. Faute de disposer d'installations propres, les enseignements se donnèrent au sein du collège Saint-François de Sales. Juste un an après, le commandement de la Force publique retira les autorisations qu'elle avait données à ses éléments pour étudier. En 1945, huit candidats étaient présents à la session de juillet, parmi lesquels, trois seulement étaient reçus. Les difficultés rencontrées par ces trois étudiants à leur arrivée en Belgique décidèrent les organisateurs à abandonner le projet (Kasongo Ngwele, 2005 ; Lwamba Bilonda, 2005 ; MINESU, 2010).

## 1.2 Création de l'UNIKIN et débuts de l'ESU

Même si l'UNIKIN, fille aînée des universités congolaises a ouvert ses portes officiellement en janvier 1954 sous l'appellation de l'Université Lovanium, les origines lointaines de cette grande institution remontent aux années 1920. En effet, dans leurs préoccupations d'offrir une formation de niveau supérieur aux autochtones, un groupe des professeurs de L'UCL dont Mgr Paulin Ladeuze et les professeurs Léon Dupriez, Albert Lemaire, Fernand Malengreau, Georges Debaisieux, Richard Bruynoghe, Edmond Leplae, Aimé Morelle, Charles Nelis et Rufin Schockaert, créèrent la Fondation Médicale de l'Université de Louvain au Congo (FOMULAC). Celle-ci avait pour mission principale, la recherche et la formation d'un personnel médical autochtone, spécialisé dans les soins tropicaux, afin de prendre en charge les indigènes souffrant des maladies endémiques, notamment la trypanosomiase humaine africaine. L'établissement ouvrit ses portes le 16 janvier 1926 dans le district de Kisantu avec cinq étudiants seulement. La durée des études y était de cinq années dont trois années de cours et deux années de stage (MINESU, 2010 ; Ngub'Usim Mpey Nka, 1999). Dans le même élan, un autre groupe des professeurs, avec à sa tête le professeur Victor Antoine, crée en 1932, un autre établissement du genre, dénommé : Centre Agronomique de L'Université de Louvain au Congo (CADULAC). Ce

dernier avait pour mission la formation d'assistants agricoles et le développement agricole en faveur des peuples autochtones. La durée des études était de quatre années dont une année de stage (MINESU, 2010 ; Ngub'Usim Mpey Nka, 2010 ; UCLOUVAIN, 2017). Quatre ans plus tard, soit en 1936, une autre école ouvrira ses portes suite au succès enregistrés par la FOMULAC. Il s'agit de Ecole d'Assistants Médicaux Indigènes (EAMI). La formation y était de trois ans. Enfin, en 1947, un autre établissement dédié à la formation d'agents auxiliaires de l'administration vit le jour à l'initiative du professeur Guy Malengreau. On l'appellera l'Ecole des Sciences Administratives et Commerciales (Ngub'Usim Mpey Nka, 2010).

Dans le but d'aller progressivement vers un enseignement véritablement universitaire, le congrès de l'Association Universitaire Catholique pour l'Aide aux Missions (AUCAM), tenu en octobre 1947, décida de la fusion de trois établissements principaux (FOMULAC, CADULAC et Ecole des Sciences Administratives Commerciales). Ces structures furent absorbées par celle qu'on appellera désormais, Centre Universitaire Congolais Lovanium (CUCL). Ce dernier fonctionna de 1947 à 1953. Les trois centres devinrent des sections du CUCL. L'enseignement organisé par le CUCL était de type postsecondaire non universitaire. Cependant, sous la pression de Nations-Unies et par peur de voir la formation de l'élite coloniale échapper à son contrôle, le gouvernement belge accepta d'organiser un enseignement supérieur au Congo. Une convention fut signée le 11 mars 1950 entre le gouvernement belge et le conseil d'administration du CUCL. Cette convention prévoyait de préparer pour 1953, la création d'un enseignement supérieur et d'inscrire tous les candidats du Congo-belge et du Ruanda-Urundi<sup>5</sup> sans discrimination (MINESU, 2010 ; Ngub'Usim Mpey Nka, 2010). Le 02 janvier 1954 le CUCL fut transféré à Kinshasa. Le 15 janvier de la même année, l'Université Lovanium, l'actuelle UNIKIN ouvrit ses portes avec une année propédeutique. La première année commença en octobre de la même année, avec des étudiants inscrits en sciences naturelles, sciences administratives, économiques et sociales, et à l'institut de psychologie et de pédagogie avec au total 33 étudiants. Entre 1954 et 1957, quatre autres facultés seront ajoutées : la médecine, les sciences agronomiques, la philosophie et lettres, ainsi que la théologie. Jusqu'en 1971, les étudiants suivaient les mêmes programmes que les programmes métropolitains. Néanmoins, les diplômes délivrés n'avaient pas la mention de la tutelle (UCL). Lovanium délivrait ses propres diplômes.

Une année après la création de l'université Lovanium, les partis libéral et socialiste gagnent les élections législatives en Belgique. Ne pouvant plus arrêter l'évolution de l'université au Congo, auquel ils s'étaient opposés bien avant, ils décidèrent avec Auguste Buisseret en tête, alors ministre de colonie, de créer une université officielle et laïque en terre congolaise. Cette décision était en réalité une contre-attaque politique contre leurs adversaires sociaux-chrétiens qui étaient derrière le projet catholique. Ainsi, l'Université Officielle du Congo-belge et du Rwanda-Urundi (UOCBRU) sera créée par décret du 26 octobre 1955, à Elisabethville, actuel Lubumbashi, deuxième ville du pays. La première rentrée académique eut lieu le 15 novembre 1956 avec trois filières : (1) philosophie et lettres

---

<sup>5</sup> Le Rwanda et le Burundi anciennes colonies allemandes ont été confiés pour supervision à la Belgique après la défaite de l'Allemagne à la deuxième guerre (1940 -1945).



(avec plusieurs départements : droit et notariat, philologie romane, sciences commerciales et sciences administratives et sociales) ; (2) sciences, composées de la Médecine et des Sciences ; et (3) l'Ecole des sciences de l'éducation. Cependant, à la suite des mouvements sécessionnistes qui secouèrent le pays au lendemain de l'indépendance (1960), l'UOCBRU fut débaptisée par l'ordonnance n°800/162 du 14 juillet 1962. Elle sera appelée Université d'Etat d'Elisabethville (UEE). En 1963, UEE devint Université Officielle du Congo (UOC), elle fonctionna sous cette identité jusqu'en 1971<sup>6</sup>, année de l'unification de tous les établissements d'ESU. L'UOC fonctionne actuellement sous l'appellation de l'Université de Lubumbashi (UNILU), la deuxième plus grande université de la RDC, derrière l'UNIKIN (Gillon, 1988 ; MINESU, 2010 ; Ngub'Usim Mpey Nka, 1999).

En 1960, année de l'indépendance du pays, le Congo ne comptait que deux universités. L'une d'obédience catholique (Université Lovanium) et l'autre d'obédience non confessionnelle (UOC). Ce qui poussa le Conseil protestant du Congo-belge et du Rwanda-Urundi à ressusciter une vieille demande formulée depuis 1942, celle d'implanter une grande université d'obédience protestante au cœur de l'Afrique. La demande fut acceptée en 1963. L'ordonnance n°160 du 10 juin 1963 consacre la création d'une troisième grande université congolaise dénommée, Université Libre du Congo (ULC). L'établissement ouvrit sa première année académique en octobre 1963 à Stanleyville, actuelle ville de Kisangani dans la partie orientale du pays. Cependant, suite au mouvement de rébellion qui surgit à l'Est du pays, l'ULC fut délocalisée à Lovanium à Leopoldville (actuelle ville de Kinshasa) pendant deux années académiques, soit de 1964-1965 à 1965-1966. Elle regagna Stanleyville en 1967. Juste quelques mois après, une mutinerie initiée par la gendarmerie katangaise débuta à Stanleyville. L'ULC fut de nouveau délocalisée, mais cette fois-ci, à Luluabourg (actuelle ville de Kananga) dans la province du Kasai. Elle fonctionne aujourd'hui sous la dénomination de l'Université de Kisangani (UNIKIS), la troisième grande université du pays. Elle commença d'abord avec quatre facultés (Lettres, Théologie, Sciences Sociales et Economiques, Psychologie et Pédagogie) auxquelles s'ajoutèrent plus tard, trois autres (Sciences, Médecine et d'Agronomie). En août 1971, elle fusionna avec les autres établissements pour créer la « méga université », appelée Université Nationale du Zaïre (UNAZA) (Gillon, 1988 ; MINESU, 2010 ; Ngub'Usim Mpey Nka, 1999).

### 1.3 Croissance de l'ESU

A l'accession du Congo à son indépendance et à sa souveraineté nationale et internationale en 1960, le pays ne comptait pas plus de 15 universitaires sur une population de 15.280.000 habitants et un territoire à la dimension continentale de pas moins de 2.345.410 km<sup>2</sup>. Il se posa alors un problème sérieux de carence des ressources humaines. C'est dans ce cadre qu'un plan dit « plan décanal de promotion de la formation des cadres congolais » fut mis en place par le gouvernement. Ce plan fut exécuté notamment par l'UNESCO avec l'aide financière du PNUD. Environ une trentaine d'institutions d'enseignement supérieur virent le jour. Certaines à l'initiative du gouvernement, d'autres à l'initiative des églises (catholique

---

<sup>6</sup> Année de la création de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA).

et protestante) et d'autres encore, à l'initiative de quelques privés. La décennie 1960 fut celle que Ngub'Usim Mpey Nka (2010) qualifie « d'un véritable boom du système éducatif congolais grâce à une politique bien conçue de valorisation des ressources humaines » (p.51). Quatre secteurs ont été ciblés prioritairement à savoir : l'enseignement, l'administration publique, la justice, les sciences et techniques. A en croire l'historique présentée par le MINESU (2010) et par Ngub'Usim Mpey Nka (2010), les institutions créées sont reprises ci-dessous en distinguant celles créées directement par l'état, par l'église catholique ou par l'église protestante.

### **1.3.1 Institutions créées par l'Etat**

À part l'UOC (UNILU), l'Etat congolais avait réalisé plusieurs projets dont : l'*École Nationale d'Administration* (ENA) créée en 1961 pour la formation de cadres de l'administration publique (en Droit, en Sciences sociales, politiques et administratives), l'*Institut Pédagogique National* (IPN), première école supérieure pédagogique créée par l'Ordonnance loi n° 73 du 22 septembre 1961 pour la formation des cadres et professeurs de l'enseignement secondaire, avec la présence d'un deuxième cycle en son sein. L'IPN avait la particularité de former, pour le deuxième cycle (licence, actuellement master), les enseignants sortis des premiers cycles des écoles et instituts supérieurs de formation pédagogique. L'*Ecole Normale Moyenne (ENM) Officielle de Mbandaka*. Ce fut la deuxième école supérieure à caractère pédagogique créée par les pouvoirs publics en 1967. L'*Institut National du Bâtiment et des Travaux Publics* (INBTP) pour la formation d'ingénieurs techniciens en bâtiment et travaux publics de niveau A1. L'*Institut Supérieur des Géomètres et Experts Immobiliers* pour la formation des cadres géomètres et experts immobiliers de niveau A1 ; L'*Institut Supérieur d'Architecture* pour la formation des architectes de niveau A1. Le *Centre de Formation Météorologique (CFM)* reconnu en 1966 comme école supérieure pour la formation d'ingénieurs techniciens de niveau A1 en météorologie. L'*Institut d'Aviation Civile* (IAC), créé en 1969 par Ordonnance loi n° 69/034 du 1<sup>er</sup> août 1969 pour la formation d'ingénieurs techniciens (A1) de la navigation aérienne (pilotes et mécaniciens de bord, agents et cadres de maintenance au sol et éboueurs). L'*Ecole Nationale de Postes et de Télécommunications* (ENPT) créée en 1966 par ordonnance-loi n° 66/275 du 2 mai 1966 pour la formation des agents et cadres des Postes et Télécommunications. L'*ISEA Bengamisa*, créée en 1969 en vue de former des agents et cadres de vulgarisation agricole de niveau A1. Cette école avait la particularité d'être implantée en milieu rural pour donner la possibilité aux étudiants d'apprendre en situation réelle. Le *Conservatoire National de Musique et d'Art dramatique* créé en 1967 pour canaliser les talents dans le domaine de l'art et former des artistes spécialisés de niveau supérieur. Ce centre fut débaptisé en l'*Institut National des Arts* (INA) en 1973.

### **1.3.2 Institutions créées par l'église catholique**

L'église catholique est celle qui a créé le plus d'établissements par rapport aux autres structures. En plus de *Lovanium* (UNIKIN) on peut citer : l'*Institut Supérieur Pédagogique de Lubumbashi* (ISP Lubumbashi), créé en 1971 pour la formation de régents. L'*Ecole Normale Moyenne pour Filles de Kinshasa Kalina* (Gombe), créée en 1961 sous l'initiative

de la congrégation des Sœurs du Sacré-Cœur pour la formation des enseignantes. Cette école a la particularité d'avoir été le premier établissement d'enseignement supérieur exclusivement dédié aux filles. *L'Ecole Supérieure Pédagogique de Nyangezi/Bukavu*, qui doit son statut juridique à la lettre n° EDN/ES/RS/02116 du 10 décembre 1964. Elle fut créée à l'initiative de la congrégation des Frères Maristes pour la formation pédagogique des enseignants. C'est en février 1965 qu'elle ouvrit sa première année préparatoire avec l'option Lettres. Elle a connu plusieurs changements de tutelle, elle fonctionne aujourd'hui sous la dénomination de *l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu* (ISP Bukavu). *L'Ecole Normale Moyenne de Boma* pour la formation de régents, créée à l'initiative des Frères des Ecoles Chrétiennes. Elle fut officiellement agréée par le Ministère de l'Education Nationale par la lettre n° EDN/MS/936 du 12 juin 1967. *L'Ecole Normale Moyenne de Kikwit (ENM)*. Elle fut initiée par le diocèse de Kikwit avec l'implication remarquable de monsieur l'Abbé Joseph Guya et du révérend Père Edmond Stiennon, prêtre Jésuite. Elle obtint son agrément par la lettre n° EDN/CAB/4/6/67 du 3 janvier 1967. Cette école a la particularité d'être le premier établissement d'enseignement supérieur de la province du Bandundu. Elle a d'abord formé des régents en français et en histoire. L'option Math physique y sera ajoutée plus tard. L'ENM fonctionne aujourd'hui sous la dénomination de *l'Institut Supérieur Pédagogique de Kikwit* (ISP Kikwit). *L'Ecole Normale Moyenne de Mbuji-Mayi*, œuvre du diocèse de Mbuji-Mayi dans la province du Kasai - oriental, reconnu officiellement comme établissement de formation pédagogique d'enseignants sous la lettre n° EDN/SR/02-1532 du 5 novembre 1968. Elle ouvrit sa première année académique en octobre 1969 avec deux options : histoire et culture africaine et sciences naturelles (géographie). Aujourd'hui, l'ENM Mbuji-Mayi s'appelle Institut Supérieur Pédagogique de Mbuji-Mayi (ISP Mbuji-Mayi). Il fonctionne avec plusieurs options. *L'Ecole Normale Moyenne de Bunia*. Elle fut agréée en 1968 par le Ministère de l'Education par lettre n°EDN/SP/02/1406/SG/3043 du 2 janvier 1968 pour la formation des régents en français et en mathématiques. Elle ouvrit ses portes en octobre 1968. Depuis 1971, cet établissement fonctionne sous la dénomination de *l'Institut Supérieur Pédagogique de Bunia* (l'ISP Bunia). *L'Ecole Supérieure de Commerce de Léopoldville* qui fut créé pour combler la carence de cadres supérieurs moyens en techniques commerciales de niveau A1. Elle fut l'œuvre de la congrégation de Missionnaires de Scheut. Elle a la particularité d'être le premier établissement du genre au pays. Créée en 1964, elle obtint son agrément définitif en 1966 par la lettre n° EDN/ES/BS/1249 du 8 juin 1966. Depuis 1971, elle s'appelle *Institut Supérieur de Commerce de Kinshasa* (ISC Kinshasa). *L'Institut Supérieur d'Etudes Techniques Féminines*, œuvre de la congrégation des Sœurs du Sacré-Cœur, est le deuxième établissement d'enseignement supérieur dédié uniquement aux filles. Sa vocation était de former des cadres féminins en techniques de coupe et couture comme modélistes et couturières. Il fut agréé sous la lettre CAB/EDN/0581/68 du 20 juin 1968. Cet établissement est ce qu'on appelle aujourd'hui *Institut Supérieur des Arts et Métiers* (ISAM). *L'Institut Social Africain ou Centre de Formation Sociale de Bukavu*, créé sous l'initiative du Diocèse de Bukavu, cet institut est ce qu'on appelle aujourd'hui, *l'Institut Supérieur de Développement Rural* (ISDR) de Bukavu. Il ouvrit ses portes au cours de l'année académique 1963-1964. Il avait pour vocation la formation en études sociales et a la particularité d'être le premier établissement du genre au pays. *L'Institut Supérieur des Arts Plastiques*, œuvre

de la congrégation des Frères des Ecoles Chrétiennes, fut agréé en 1968 par la lettre EDN/SR/02/0043/56/235 du 29 janvier 1968. Il s'agit de ce qu'on appelle actuellement l'Académie des Beaux-Arts (ABA). Sa mission était de former et d'encadrer les talents en arts. *L'Ecole Supérieure en Sciences infirmières de Kinshasa*, un établissement créé pour la formation des professeurs des écoles d'infirmiers de niveau secondaire, de niveau A1 en soins infirmiers et des gestionnaires des hôpitaux. Elle fut rattachée à la faculté de médecine de Lovanium dans ses premières années de fonctionnement. Elle était la première école du genre au pays. Elle est, ce qu'on appelle à ce jour, l'*Institut Supérieur des Techniques Médicales* (ISTM Kinshasa). Cet institut organise actuellement dix sections couvrant divers domaines de la santé. *Le Centre pré universitaire de Bukavu*, créé en 1966 par Lovanium. Il avait pour mission de mettre à niveau des diplômés d'enseignement secondaire avant l'accès à l'université proprement dite. Il recevait les candidats dans deux filières : sciences exactes et naturelles et sciences humaines. Contrairement aux autres établissements, ce centre a été supprimé en 1979, par le Conseil d'Administration de l'UNAZA.

### **1.3.3 Institutions créées par l'église protestante**

En plus de l'ULC (UNIKIS), on met sur le compte de l'église protestante les établissements suivants : *l'Ecole Normale Moyenne de Kimpese*. Conçue pour la formation de régents. Elle est l'œuvre des Associations protestantes, membres de l'Institut Protestant Evangélique (IPE). Elle obtint son autorisation de fonctionnement définitive le 22 septembre 1969. C'est l'actuel *Institut Supérieur Pédagogique de Mbanza-Ngungu* (ISP Mbanza-Ngungu). *Le Centre pré universitaire de Luluabourg*, créé en 1966, était ce qu'était le Centre pré universitaire de Bukavu pour Lovanium. Comme son compère, il sera supprimé par le même pouvoir. *L'Ecole Normale Moyenne de Stanleyville*. Elle fut créée en 1967 pour la formation de régents. Elle est l'actuel *Institut Supérieur Pédagogique de Kisangani* (ISP Kisangani). *L'Ecole Normale Moyenne de Luluabourg* créée en 1966. Son agrément définitif fut signé en 1968. Cette ENM est l'actuel *Institut Supérieur Pédagogique de Kananga* (ISP Kananga).

En conclusion, l'ESU congolais comprend donc plusieurs types d'établissements. En plus des universités, il comprend des Instituts Supérieurs Pédagogiques (ISP) pour la formation pédagogique des enseignants du niveau secondaire, des Instituts Supérieurs Pédagogiques Techniques (ISPT) pour la formation pédagogique et technique des enseignants des branches techniques dans les écoles secondaires techniques et professionnelles, des Instituts Supérieurs des Techniques Appliquées (ISTA) pour la formation des techniciens en nouvelles technologies et techniques appliquées, des Instituts Supérieurs des Techniques Médicales (ISTM) pour la formation d'un personnel technique dans divers domaines de la santé, des Instituts Supérieurs de Commerce (ISC) pour la formation du personnel du secteur administratif et commercial, des Instituts de Bâtiments et Travaux Publics (IBTP) pour la formation des techniciens en architecture et en travaux publics, des Académies de Beaux-Arts (ABA) pour la promotion et l'encadrement des talents et la formation des artistes dans diverses techniques d'arts, des Instituts Supérieurs des Statistiques (ISS) pour former des gestionnaires et analystes de données statistiques dans divers domaines, des Instituts Facultaires des Sciences de l'Information et de la communication (IFASIC) pour la formation

des journalistes et communicologues. À cela s'ajoutent plusieurs Ecoles Supérieures pour des formations de haute qualité dans divers domaines (Katamba Muamba, 2018).

Le nombre de ces établissements a connu une croissance exponentielle au cours de vingt dernières années. Par exemple, en 2003, l'ensemble de l'ESU avait au total 298 établissements, dont 212 du secteur privé. En près de vingt ans (2020), ce nombre a été multiplié à plus de 4 fois (voir les données<sup>7</sup> de tableau 1). Le secteur privé est le plus représenté (avec plus de 50% d'établissements). Par ailleurs, avec leur 52.5%, les IST se placent en tête tant que type d'enseignement ayant le plus grand nombre d'établissements.

Tableau 1. Répartition de nombre d'établissements par type d'enseignement<sup>8</sup>

| Type d'enseignement | ESU | %    | Public | %    | Privé | %    |
|---------------------|-----|------|--------|------|-------|------|
| Université-IFA      | 272 | 28   | 57     | 12,7 | 215   | 41,3 |
| ISP                 | 189 | 19,5 | 149    | 33,1 | 40    | 7,7  |
| IST                 | 510 | 52,5 | 244    | 54,2 | 266   | 51,1 |
| Total               | 971 | 100  | 450    | 100  | 521   | 100  |

## 2. Finalités et organisation des établissements de l'ESU

Conformément à l'article 5 de la loi-cadre<sup>9</sup>, l'enseignement national congolais a pour finalité « l'épanouissement intégral et harmonieux de chaque personne afin de la rendre utile à elle-même et de réaliser son insertion dans la société ». Dans cette perspective, il se consacre à doter les citoyens des compétences nécessaires à la création d'une société congolaise prospère.

Pour sa part, l'ESU a comme finalité de « promouvoir l'esprit d'initiative et de créativité en vue de rendre service à la communauté ; doter le pays des cadres supérieurs ; contribuer au développement de la société par une recherche scientifique organisée en fonction de ses problèmes ; promouvoir la culture nationale tant par la sauvegarde et la valorisation de ses traditions que par la diffusion de nouvelles connaissances ; promouvoir l'écrit et la lecture par la revalorisation des supports de la mémoire collective<sup>10</sup> ».

Les missions de diverses catégories d'établissements d'ESU sont variées et spécifiques à chacune de ces catégories. Les instituts supérieurs techniques, artistiques et technologiques ont trois missions : « former des cadres spécialisés dans le domaine des techniques et technologies appliquées notamment dans les secteurs de la santé, de l'agriculture, de l'éducation, de la gestion, des arts, des métiers, des bâtiments, des travaux publics et de l'industrie<sup>11</sup> ». Ils doivent adapter les nouvelles techniques et technologies aux particularités du pays à travers la recherche appliquée et contribuer au rayonnement des arts et des métiers. Les ISP ont pour vocation, la formation des enseignants qualifiés du secondaire dans toutes

<sup>7</sup> Données puisées dans le rapport statistique annuel du MINESU, publié en 2020.

<sup>8</sup> IFA : Institut Facultaire ; ISP : Institut Supérieur Pédagogique ; IST : Institut Supérieur Technique.

<sup>9</sup> LOI-CADRE n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National, p.5. Cette loi contient les textes qui régissent actuellement l'enseignement en RDC.

<sup>10</sup> Article 86 de la LOI-CADRE n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National, p.27.

<sup>11</sup> Article 90 de la LOI-CADRE n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National, p.27.

les disciplines de formation générale, technique, artistique et professionnelle. Ils doivent également mettre en place la recherche appliquée afin d'améliorer la qualité de l'enseignement notamment par la production et la diffusion des manuels scolaires adaptés<sup>12</sup>. Les écoles supérieures doivent d'une part, former des cadres de haut niveau dans des secteurs spécifiques compte tenu des besoins réels de la société et d'autre part, organiser la recherche appliquée, visant la résolution des problèmes spécifiques des domaines de leur création<sup>13</sup>. Enfin, l'enseignement universitaire vise à « former des cadres de conception, capables de contribuer à la transformation qualitative de la société et à l'évolution de la science par l'organisation de la recherche fondamentale et appliquée orientée vers le développement et assurer et promouvoir la diffusion des résultats de la recherche<sup>14</sup> ».

Selon l'article 68 de la loi-cadre de l'enseignement national, l'enseignement supérieur comprend les écoles et instituts supérieurs et les universités. Ces établissements sont placés sous la responsabilité du ministère ayant l'ESU dans ses attributions. Chaque établissement de l'ESU est géré par un comité de gestion. Celui-ci comprend pour les écoles et instituts supérieurs, un directeur général, un secrétaire général académique, un secrétaire général chargé de la recherche, secrétaire général administratif, un administrateur de budget. Au niveau des universités, ce comité comprend, un recteur, un secrétaire général académique, un secrétaire général chargé de la recherche, un secrétaire général administratif, et un administrateur de budget<sup>15</sup>. Le comité de gestion a pour mission d'assurer le bon fonctionnement de l'établissement sous la coordination du directeur général ou du recteur, selon le cas. Il se doit de suivre et d'exécuter les mesures et décisions émanant du ministère de l'ESU, du conseil d'administration des ESU et du conseil de l'université. Chaque établissement de l'ESU est organisé en sections et départements pour les écoles et instituts supérieurs et, en facultés et département pour les universités. Dans les écoles et instituts supérieurs, chaque section est dirigée par une équipe de quatre membres : un chef de section et deux chefs de section dont un chargé de l'enseignement et l'autre de la recherche et un secrétaire académique. À l'université, la faculté est dirigée par un comité décanal composé d'un doyen, secondé par deux vice-doyens<sup>16</sup> dont un chargé de l'enseignement et l'autre de la recherche, auxquels s'ajoute un secrétaire académique. Le département est pour sa part, géré par une équipe de trois membres dont un chef de département et deux secrétaires départementaux chargés l'un de l'enseignement et l'autre de la recherche. Chacun de ces organes de gestion s'occupent à son échelon soit, de la coordination de l'ensemble des activités, soit des questions pédagogiques, ou encore des questions administratives, financières, d'infrastructures et de patrimoine.

En ce qui concerne particulièrement l'UNIKIN, 13 facultés sont organisées dont le droit, la médecine, la médecine dentaire, la médecine vétérinaire, les lettres et sciences humaines,

---

<sup>12</sup> Article 91 de la LOI-CADRE n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National, p.27.

<sup>13</sup> Article 93 de la LOI-CADRE n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National, p.28.

<sup>14</sup> Article 95 de la LOI-CADRE n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National, p.28.

<sup>15</sup> Article 216 de la LOI-CADRE n°18/038 du 29 Décembre 2018 portant statut du personnel de l'enseignement supérieur, universitaire et de la recherche scientifique, p.54.

<sup>16</sup> Selon l'article 214 de la loi n°18/038 sus-mentionnée, la faculté de médecine a exceptionnellement un troisième vice-doyen chargé des cliniques universitaires et autres structures médicales.

la polytechnique, les sciences agronomiques, les sciences économiques et de gestion, les sciences pharmaceutiques, les sciences psychologiques et de l'éducation, les sciences et technologies, les sciences sociales, politiques et administratives, ainsi que le Gaz, pétrole et énergies renouvelables. On y compte également 4 écoles postuniversitaires et 8 centres de recherche.

En ce qui concerne le financement, on note que l'ESU congolais est sous-financé depuis ces quatre dernières décennies. Parmi les effets de la crise économique et politique que le pays a connue au milieu des années 80, et surtout, au début des années 90, le secteur de l'éducation avait cessé d'être une priorité de l'Etat. Cela a eu comme conséquence, la diminution drastique de la part du budget allouée au financement du système éducatif. Au cours de la décennie 60 par exemple, on estimait à 30% de dépenses publiques dédiées à l'éducation. Cette enveloppe prenait en charge, les frais de fonctionnement, le paiement du personnel, le paiement des bourses d'étudiants et d'autres dépenses courantes. Au début de la décennie 80, cette part est passée à 25% pour chuter à 0,5% en 1994 et remonter à 0,8% en 1996 (Ekwa Bis Esal, 2004 ; Poncelet, et al., 2010). Relativement à l'ESU, on note que les subventions de l'Etat représentaient 90% de recettes. À peu près 5% seulement, provenait des étudiants. La situation s'est inversée entre la décennie 90 et début 2000. Les étudiants contribuaient à hauteur de 93 à 98% et l'Etat à seulement 0,2 à 0,3%. Cela a eu comme conséquence, la dégradation de conditions de vie et de travail des enseignants, d'une part et la déstructuration systémique des établissements de l'ESU d'autre part (Banque mondiale, citée dans Poncelet et al., 2015, p.103).

Toutefois, on constate une augmentation substantielle des allocations à l'éducation depuis ces dix dernières années. En effet, la part du budget allouée à l'éducation avait atteint 17% en 2019. De là, elle est passée à 21,61% en 2021 (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2021). Entre 2022 et 2023, elle s'élevait à 23,9% (Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique [EPST], 2024).

Malgré cette augmentation, le budget de l'éducation en général et de l'ESU en particulier, est très loin de satisfaire aux besoins vitaux du secteur. Une bonne part du budget est encore financée hors l'Etat, notamment à travers le partenariat éducatif.

À propos de l'UNIKIN en particulier, le partenariat éducatif existe depuis plus de 30 ans maintenant. Il a été créé pour atténuer les effets fâcheux de la crise socioéconomique et politique des années 90 sur l'ESU congolais. Les professeurs réunis au sein de l'Association des professeurs de l'université de Kinshasa (APUKIN) avaient décidé presque de manière unilatérale, de mettre en place ce système afin de mettre l'Etat devant ses responsabilités. Devant les tergiversations de l'Etat à donner suite aux revendications des enseignants, l'APUKIN, imposa ce mode de financement comme condition non négociable au lancement de l'année académique 1993-1994. Ainsi, « L'État, pour se donner bonne conscience, s'est contenté d'autoriser avec bienveillance ce mode de financement des universités » (Poncelet et al., 2015, p.102).

Depuis lors, ce partenariat s'est institutionnalisé et est devenu le mode de cogestion du système éducatif congolais (Sabakinu Kivilu, 2007). On peut retrouver ce caractère

institutionnel dans l'extrait ci-dessous, tiré de l'instruction académique n°22 du ministre de l'ESU pour l'année académique 2020-2021 :

Les études supérieures et universitaires sont payantes en République Démocratique du Congo. Ainsi, les membres des Comités de Gestion, mandataires des Pouvoirs Publics, ont l'obligation de gérer de manière orthodoxe, les frais d'études payés par les étudiants. En d'autres termes, les Chefs d'établissements sont appelés à affecter ces frais aux fins pour lesquelles ils sont destinés. Il en est de même pour les établissements privés. Tous les frais académiques et autres frais connexes sont payables en francs congolais (FC), conformément aux montants fixés dans la présente Instruction académique. [...] Le non-paiement des différentes quotités prévues par la présente Instruction, par les établissements aux entités bénéficiaires [notamment le ministère] constitue un détournement passible de sanctions susvisées [...] (p.16).

Il existe au sein de l'UNIKIN un comité de partenariat éducatif constitué des représentants de tous les acteurs du système : les parents, le personnel enseignant, le personnel administratif et ouvrier, les étudiants et l'Etat. C'est au sein de cette structure que sont fixés notamment les frais d'inscriptions, communément appelés « frais d'études ». Les modalités de paiement et la clé de répartition. Ces frais payés par les étudiants contribuent à la fois comme complément à la prise en charge des enseignants et dans une moindre mesure, au budget de fonctionnement de l'établissement (Poncelet et al., 2015). Comme on peut le lire dans la dernière phrase de l'extrait de l'instruction académique que nous venons de citer, le ministère de tutelle y a aussi une quotité pour son fonctionnement. Il veille non seulement sur ça mais aussi, sur la bonne utilisation des frais perçus.

### **3. Recherche et enseignement dans l'ESU en RDC**

#### **3.1 Recherche**

À l'instar des autres systèmes éducatifs à travers le monde, la recherche est placée à la bonne place en tant qu'une des missions traditionnelles de l'université. L'ordonnance n°81-025 du 30 octobre 1981, stipule entre autres, que l'enseignant doit « s'adonner journellement à l'étude et à la recherche ». D'ailleurs au sujet de la recherche, l'instruction académique n°022 dit ce qui suit :

Nul ne peut ignorer l'importance de la recherche qui est un indicateur de la visibilité et de la crédibilité d'une Institution au niveau national et international. Elle reste la sève vivifiante de l'activité enseignement-apprentissage. Pour ce faire, chaque Établissement d'Enseignement Supérieur et Universitaire tant du secteur public que privé est tenu de :

- Disposer des structures de pilotage et de mise en œuvre de la recherche ;
- Se doter d'un Conseil Scientifique et d'un service de valorisation ;
- Organiser des unités de recherche ;
- Définir les priorités de recherche ;
- Encourager l'interdisciplinarité dans le secteur de [a recherche en tenant compte des besoins de la société ;
- Chercher les sources de financement des projets de recherche (MINESU, 2021, p.39).



À travers cet extrait, on peut voir la volonté clairement exprimée de la part des autorités de valoriser la recherche. Cependant, le domaine de la recherche n'est pas suffisamment subventionné pour encourager la recherche. Dans la plupart de cas, les enseignants-chercheurs recourent à leurs propres moyens pour financer leurs recherches. Les établissements de l'ESU se battent avec les faibles moyens à disposition pour organiser la recherche<sup>17</sup>. En effet, même si l'infrastructure de la recherche reste quelque peu anachronique, il est intéressant de signaler l'augmentation du taux de productions scientifiques ces dernières années. Par exemple, entre 2011 et 2019, on a enregistré une augmentation de publications scientifiques d'environ 14 % en moyenne (Bureau National de l'UNESCO en République Démocratique du Congo [BN-UNESCO-RDC], 2022).

### 3.2 Programmes d'enseignement

#### 3.2.1 Des programmes d'enseignement métropolitains

Jusqu'en 1971, l'ESU congolais donnait des enseignements basés sur les programmes belges, dispensés par un personnel enseignant essentiellement belge (Verheust, 1974). Ces programmes s'étaient imposés presque de manière naturelle dans le système éducatif congolais. Les raisons en étaient simples :

- « Il fallait d'abord respecter les clauses de la Convention du 11 mars 1950, signée entre le Gouvernement belge et le CUCL prévoyant l'agrément des programmes de Lovanium par le Gouvernement belge, en vue d'attester de la légalité des diplômes à délivrer par Lovanium.
- Il y avait ensuite le souci de se fixer des standards d'enseignement de niveau international, garantissant la reconnaissance des diplômes non seulement en Belgique mais à travers le monde.
- L'aspect marketing n'en fut pas de moindres. En effet le respect de standards d'enseignement servait également à attirer à Lovanium les étudiants étrangers, principalement belges et africains.
- Enfin, il fallait également tenir compte des aspirations mêmes des étudiants congolais de recevoir les mêmes cours ou enseignements que ceux prévus au programme métropolitain » (Ngub'Usim Mpey Nka, 2010, p. 83-84).

Au sujet de cette dernière raison citée, Ngub'Usim Mpey Nka (2010) formule l'hypothèse que, par peur d'être discriminés à l'emploi faute de disposer d'un diplôme basé sur les programmes belges, les étudiants congolais évitaient d'être formés avec d'autres programmes que les programmes belges.

Par ailleurs, il faut rappeler selon le même auteur que, même si les programmes étaient belges, les diplômes délivrés ne contenaient aucun label d'une université tutélaire belge.

---

<sup>17</sup> Une liste non exhaustive des centres de recherche de l'ESU se trouve en annexe A.

### **3.2.2 Critiques et vellités d'africanisation – « congolisation » des programmes d'enseignement**

Dès le démarrage de l'ESU au Congo, les programmes d'enseignement universitaire prévoyaient, sauf exception, cinq années d'études dans les facultés dont, une année préparatoire, deux années de candidature et deux années de licence. A certaines conditions, des candidats étaient dispensés de l'année préparatoire dans certaines facultés. La fin de la formation était sanctionnée par un diplôme de licence, d'ingénieur ou de docteur en médecine.

Au cours des années qui ont suivi, des critiques motivées notamment par un esprit d'émancipation et de panafricanisme<sup>18</sup> commencent « de manière presque lunaire », à remettre en question les programmes de formation. Parmi ces critiques, d'autres venaient des enseignants belges animés par le souci de voir l'ESU congolais refléter les réalités africaines.

A l'UNIKIN, alors Université Lovanium, l'essentiel de ces critiques se résume en un seul concept : « *crise identitaire* ». Ngub'Usim Mpey Nka (2010) a cité, à partir des analyses d'archives, d'interviews avec d'anciens professeurs de Lovanium et autres, une série des problèmes soulevés à l'époque. Nous pouvons les résumer sans être exhaustif de la manière suivante :

- La copie des titres et grades académiques belges (régent, licencié, etc.) ;
- Le fait que l'essentiel de programmes était assuré par des enseignants belges ;
- Le refus d'engager comme enseignants, les docteurs formés dans des universités autres que belges (par exemple, les diplômes américains, allemands, suisses, etc.) ;
- L'université Lovanium n'était « ni libre, ni africaine, ni démocratique, ni une véritable université africaine... » (p.100). Propos de Benoît Verhaegen enseignant belge à Lovanium se montrant très critique envers l'ancienne puissance coloniale, en 1964, lors du 10<sup>ème</sup> anniversaire de la création de cette université.

Toujours selon le même auteur :

- « [...] Lovanium conçue de l'extérieur, financée de l'extérieur, dirigée par des non-africains, composée en majeure partie des enseignants et chercheurs étrangers, **dispensait un enseignement dont les normes, le contenu et la pédagogie n'étaient que occidentalisants**. Ses **programmes calqués sur un modèle occidental** dépassé lui-même et sur le système colonial, n'étaient pas de nature à **tenir compte** des vrais problèmes du Congo, ni à résoudre ces problèmes [...] » (p.100).
- Pour Léon De Saint Moulin, lui-même belge et ancien professeur de Lovanium, qui reprenait à son compte les critiques des étudiants : « l'enseignement à Lovanium n'était pas conçu en fonction des besoins du Congo. Cet enseignement a diffusé une image du développement synonyme du rattrapage, contribuant par-là, à une aliénation de la culture propre ».

---

<sup>18</sup> Selon Frick et al., (2006), le panafricanisme est à la fois une vision sociale, économique, culturelle et politique d'émancipation des africains et un mouvement qui vise à unifier les africains du continent et de la diaspora africaine en une communauté africaine mondiale.

Ces critiques firent donc leur chemin jusqu'à conduire avec le concours des circonstances et la conjugaison des autres revendications, à la réforme des programmes d'enseignement et de formation, dont la création de « l'emblématique » : « UNAZA ».

En effet, le 06 août 1971, à l'issue du congrès des professeurs de l'ESU convoqué par le bureau du Mouvement Populaire de la Révolution (MPR), parti présidentiel, une décision fut prise de fusionner tous les établissements de l'ESU en une seule université appelée Université Nationale du Zaïre (UNAZA), avec plusieurs campus sous la coordination d'un seul recteur.

Selon Tshibangu Tshishiku (1998), premier recteur congolais de l'UNAZA, cette réforme poursuivait quatre objectifs que l'on peut résumer comme suit :

- « Affirmation de la souveraineté nationale : l'Enseignement Supérieur doit être national et pour la nation, c'est-à-dire conçu et contrôlé par l'Etat zaïrois et les éléments d'élite intellectuelle nationaux.
- Renforcement de l'intégration nationale aux plans de la formation et de la recherche scientifique. Cet objectif a visé à établir les rivalités et complexes qu'engendraient les diversités originelles et idéologiques entre les trois universités, entre les universités et les Instituts Supérieurs qui étaient sous-estimés et n'exerçaient d'attraction ni sur les parents ni sur les étudiants.
- Une meilleure rationalisation et planification de la politique de formation, en permettant une meilleure canalisation des énergies, tout en visant une utilisation plus rationnelle du personnel scientifique et du matériel dont dispose le pays.
- Assurance d'une plus grande efficacité, par le principe de l'unité de commandement, garant de l'uniformisation des règles de gestion afin d'offrir les meilleures possibilités de contrôle par les pouvoirs publics » (p.26).

Dans tous les établissements de l'ESU, à l'exception des centres pré universitaires, deux cycles d'enseignement sont organisés. Le premier cycle d'une durée de trois ans (cycle de graduat) est sanctionné par un diplôme de graduat. Le deuxième cycle dure deux ans. Il donne lieu à un diplôme de licence ou d'ingénieur selon la filière d'études. Seules les facultés de médecine humaine et médecine vétérinaire font exception. La formation sanctionnée par un diplôme de docteur en médecine y dure six années, la dernière année étant entièrement consacrée au stage.

En vue de la professionnalisation de l'enseignement, les étudiants sont formés de manière à ce qu'ils soient capables d'exercer un métier, une profession à la fin de chaque cycle.

Les étudiants brillants qui se destinent à la carrière d'enseignant dans les établissements de l'ESU, mais qui ne peuvent pas aller continuer leur formation à l'étranger, sont sélectionnés et affectés dans les services des professeurs d'université pour un encadrement scientifique, qui leur permettent, après au moins trois ans de travail et de recherche, de soutenir publiquement une thèse de doctorat, qui est sanctionnée par un diplôme de docteur à thèse ou d'agrégé en médecine.

C'est dans le but d'améliorer la formation de ces candidats à l'enseignement et d'accélérer la relève académique que fut introduit, vers l'année 1978, un programme formel de troisième cycle, d'une durée de deux ans. Ce programme assure une formation scientifique approfondie

qui conduit à la préparation d'une thèse de doctorat. Il est sanctionné par un diplôme d'études supérieures (DES).

Toutefois, les effets pervers enregistrés au cours de dix années qui ont suivi la mise en place de cette grande réforme obligèrent les autorités de tutelle avec le président de la république en tête, à procéder à la décentralisation de cette méga structure.

En effet, dans la pratique, cette réforme n'a pas atteint ses objectifs. Il y avait une remarquable inadéquation entre le contenu des programmes et les besoins prioritaires et urgents du pays. Malgré la professionnalisation de l'enseignement annoncée, la majorité des cadres formés n'étaient pas outillés pour répondre aux exigences du marché du travail (Mokonzi Bambonota, 2021). En revanche, le seul bénéfice qu'on pourrait tirer de cette réforme est peut-être, le fait d'avoir contribué à l'augmentation des effectifs d'étudiants afin de combler, à la va vite, la carence des cadres supérieurs créée dix ans plus tôt par le départ des experts belges et d'autres, après l'indépendance (Appel Pour une Ecole Démocratique [APED], 2006 ; MINESU, 2010 ; Ngub'usim Mpey-Nka, 1999). Au sujet de ces effets pervers, le MINESU (2010) précise ceci dans son récit historique :

[...] C'est au cours de cette période que les universités congolaises commencèrent leur chemin de croix inauguré par la déstructuration et la restructuration, le détournement de leur mission, la politisation et, enfin, la clochardisation des enseignants et des étudiants. Les valeurs universitaires de critique, de travail, d'honnêteté, d'ouverture et de tolérance se perdent. Face à cette réalité déconcertante, le régime de Mobutu<sup>19</sup> dû revenir sur la décision créant l'UNAZA et procéda à la décentralisation [...] (p.17).

À ces effets, Ngub'Usim Mpey Nka (2010) ajoute le désengagement presque total de l'état dans le financement de l'enseignement rendant ainsi, difficile l'exécution du plan de développement de l'établissement.

L'échec de l'UNAZA avait laissé à l'ESU congolais ses mêmes problèmes : décalage entre l'accroissement des besoins socioéconomiques du pays, le développement, la concurrence internationale et le niveau de formation des cadres dans les différents établissements. L'absence de travaux de recherche adaptés et susceptibles de contribuer à la résolution des problèmes sociétaux. Une nouvelle réforme fut initiée en 1981. Malheureusement, elle ne contribua guère à l'atteinte des objectifs. Ngub'Usim Mpey Nka (1999) note que le seul mérite de cette dernière est d'avoir restauré l'autonomie de gestion dans chaque établissement.

La persistance de la crise fera dire à Verhaegen (1986) que :

L'enseignement supérieur et universitaire au Zaïre<sup>20</sup> [n'était] pas en crise mais plutôt en voie de disparition. La formation dispensée dans ses instituts et facultés est tombée en dessous du seuil qui permet de prétendre à une qualification professionnelle ou scientifique du niveau supérieur. Il y a déjà quelques années que l'enseignement supérieur et universitaire ne produit

---

<sup>19</sup> Président de la république de 1965 à 1997.

<sup>20</sup> Zaïre est le nom que portait la République Démocratique du Congo (RDC) entre 1971 et 1997.

plus de nouveaux savants, de nouveaux professeurs ou de nouveaux chercheurs ; bientôt, il ne produira plus de nouveaux universitaires (p.54).

La Conférence Nationale Souveraine convoquée en 1992 était vue par plusieurs experts comme un cadre approprié pour discuter de maux qui rongeaient le système éducatif congolais dans son ensemble. Malheureusement, les querelles des acteurs politiques n'avaient pas permis cela. C'est seulement lors des états généraux de l'éducation nationale convoqués en 1996 que le diagnostic a été finalement fait avec sérieux. Le projet de conception de nouveaux programmes de l'ESU avait commencé. Cependant, la guerre de l'Est du pays et le départ précipité du président Mobutu vont freiner brutalement ce processus. Il fallait attendre l'année 2002 pour voir les travaux reprendre en vue d'une nouvelle réforme.

À la suite de ces travaux, un nouveau programme d'enseignement a été publié en juillet 2004. Son préambule énumère les raisons qui justifiaient sa mise en place. Il s'agit notamment de la volonté d'élaborer un plan prévisionnel de formation des cadres de développement basé sur les désidératas du pays dans différents domaines. La nécessité de répondre aux grands défis de la mondialisation qui s'accompagnent de nouveaux champs de connaissances et de la rapide évolution technique et technologique.

Parmi les nouveautés contenues dans ce programme on note, la définition des objectifs orientés vers la nécessité de dispenser une formation utilitaire aux futurs cadres du pays. L'introduction de nouvelles matières pour s'adapter au nouveau contexte du pays. Il s'agit des disciplines telles que l'informatique, l'anglais (dans toutes les classes), l'éducation à la citoyenneté, le VIH/Sida, etc. Le changement du statut de certains établissements, comme l'Institut Pédagogique National (IPN) de Kinshasa devenu Université Pédagogique Nationale (UPN), etc.<sup>21</sup> Ce programme est resté en usage jusqu'en 2014, année à laquelle une nouvelle loi-cadre de l'enseignement national a été publiée. Celle-ci se caractérise par le basculement vers le système de licence, master, doctorat (LMD).

### **3.2.3 Programmes actuels : le système LMD**

Jusqu'en février 2014, les étudiants congolais étaient formés à partir des programmes révisés de 2004. La nouvelle loi-cadre de l'enseignement consacre un nouveau système. Dans son article 98, cette loi institue le système LMD à l'ESU. La finalité de cette réforme se décline en deux points : harmoniser le cursus de l'ESU et faciliter la mobilité internationale des étudiants congolais. Les études sont organisées en trois cycles : la licence d'une durée de 3 ans, le master d'une durée de 2 ans et le doctorat d'une durée de 3 ans. La fin de chaque cycle est sanctionnée par un diplôme. Selon le MINESU (2021) les programmes élaborés se caractérisent par une adéquation entre les profils des cadres formés et le marché de l'emploi. Toutes les sections (pour écoles et les instituts supérieurs) et facultés (pour les universités) sont regroupées dans huit domaines : (1) Lettres, Langues et Arts, (2) Sciences Agronomiques et Environnement, (3) Sciences économiques et de Gestion, (4) Sciences

---

<sup>21</sup> Lire le préambule du Nouveau Programme d'Enseignement Supérieur et Universitaire [NPESU], 2004 et le numéro spécial de l'Appel pour une Ecole Démocratique du 09 mars 2006.

juridiques, politiques et administratives, (5) Sciences de l'homme et de la société, (6) Sciences psychologiques et de l'Education, (7) Sciences de la santé, (8) Sciences et Technologies.

Cependant, jusqu'à l'année académique 2021-2022, le LMD n'avait été appliqué que partiellement par quelques rares établissements. L'ESU a fonctionné pendant presque dix ans avec un système que nous qualifierons « d'hybride ». La période comprise entre 2015-2020 a été consacrée à la phase d'expérimentation. En dehors des établissements choisis par l'Etat pour expérimenter le programme, chaque établissement, chaque section ou faculté avait la liberté d'organiser les enseignements selon le système traditionnel ou selon le LMD (MINESU, 2022). A l'UNIKIN par exemple, quatre facultés seulement, les sciences agronomiques, les sciences et technologies, les sciences pharmaceutiques et la polytechnique (MINESU, 2021) avaient basculé vers le LMD quelques années avant. Si dans d'autres facultés ce programme concernait tous les départements, en sciences et technologies cela n'était le cas qu'au département de mathématique et informatique.

En septembre 2021, le ministère de tutelle avait finalement pris la décision de lancer la réforme en vue de sa mise en application sur toute l'étendue du pays. Des états généraux de l'ESU ont été organisés du 6 au 14 septembre à Lubumbashi avec comme objectif, travailler sur la réforme curriculaire prônée par la loi et généraliser le LMD. Ainsi, depuis la rentrée académique 2021-2022, tous les établissements « organisent officiellement » les enseignements selon le système LMD.

Essentiellement basé sur le développement de compétences, le programme prévoit l'organisation des enseignements en semestres. L'année académique a deux semestres de 15 semaines chacun, soit 60 crédits. Le nombre des crédits reflète la charge de travail demandée à un étudiant. Afin de développer ces compétences, quatre catégories d'activités sont organisées au cours d'une année académique. Il s'agit de : (1) cours théoriques à dispenser de manière interactive, travaux pratiques avec possibilité d'immersion dans les entreprises (monde réel), travaux dirigés et travaux personnels. (2) stage de sensibilisation ou d'imprégnation (intégration). A organiser de préférence pendant les vacances. (3) stages professionnels d'une durée de trois mois. (4) projet tutoré sous l'encadrement d'un professionnel (MINESU, 2021).

En ce qui concerne les modalités d'enseignement, les cours peuvent être dispensés de deux manières : en présentiel, c'est-à-dire, dans une salle de classe physique ou en distanciel, via les technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE).

Le plus grand mérite de cette réforme curriculaire nous semble-t-il, est le fait d'avoir placé l'ESU congolais au niveau des standards internationaux en termes de structures. En effet, la RDC était restée parmi les très rares pays à organiser un enseignement supérieur en trois cycles d'une durée de dix ans (graduat : trois ans, licence : 2 ans, DES : deux ans, doctorat : trois ans). Cela avait entre autres conséquences, la non reconnaissance des diplômes congolais dans certains pays à travers le monde, mais aussi, l'inexistence du système éducatif congolais dans certains classements internationaux. Un autre mérite à signaler, c'est peut-être la grande ambition qu'incarne ce programme, celle de former des

personnes compétentes, dont les profils répondent efficacement aux besoins de la société congolaise et du monde actuel.

Cependant, il y a lieu de souligner qu'en pratique, beaucoup de choses n'ont pas changé. Les enseignants semblent continuer à enseigner comme par le passé. C'est-à-dire, en utilisant la paire « transmission-réception ». Évidemment, cela reste à vérifier factuellement à partir de la caractérisation des pratiques d'enseignement que nous ferons au chapitre cinq de cette thèse.

Une des causes de ce manque de changement pourrait être nous semble-t-il, la faible sensibilisation des acteurs. Les autorités de tutelle semblent n'avoir pas pris le temps nécessaire pour sensibiliser d'autres acteurs, notamment les enseignants et les apprenants. Cela est remarquable à partir du calendrier publié par le ministère de tutelle pour la mise en œuvre de cette réforme. Ce dernier avait prévu un scénario en trois phases : (1) un quadrimestre pour la préparation, (2) une année pour le démarrage, (3) deux ans pour la consolidation (Tshimpi Wola, 2022). Or, la littérature renseigne que pour qu'elle produise les résultats attendus, toute réforme curriculaire doit en amont comme en aval, relever un certain nombre de défis (Ndoye, 2020). Un premier est celui d'*impliquer tous les acteurs* concernés. Nous venons de le voir, cela ne paraît pas être le cas en RDC. Un deuxième défi consiste à disposer le *temps* nécessaire pour le changement. Toute réforme exige une continuité dans la durée. Des étapes du processus d'implémentation doivent être respectées et évaluées. Un autre défi se rapporte à *l'équipement et à la capacitation des ressources humaines* pour le changement. Un des problèmes que posent le LMD en RDC, c'est les faibles moyens à disposition. À l'UNIKIN par exemple, il se pose un problème d'insuffisance d'équipements et d'infrastructures pour répondre aux exigences du nouveau système. Dans la plupart de facultés, le nombre d'étudiants inscrits dépasse la capacité d'accueil de l'université (voir photo en annexes B). De plus, les enseignants n'ont pas été suffisamment formés aux nouvelles approches d'enseignement. La durée des séminaires de sensibilisations aux nouvelles approches d'enseignement et d'évaluation n'a pas dépassé un jour dans certaines institutions. De leur côté, les étudiants semblent être perdus entre le nouveau et l'ancien programme, surtout en ce qui concerne les modalités d'évaluation et les critères de délibérations. Lors de nos entretiens réalisés avec certains d'entre eux, un étudiant de première année sciences agronomiques nous disait au sujet du nouveau programme :

[...] monsieur le professeur [s'adressant à nous], vous, vous, vous avez eu la chance d'étudier dans un bon système. Pourquoi vous avez attendu seulement notre tour pour euh, pour changer les choses, je ne sais moi, mais euh, je pense que c'est injuste, il y a des amis qui devaient être en troisième, mais qui sont encore ici à cause des échecs légers [...].

## **4. Les enseignants de l'ESU**

### **4.1 Catégories et recrutement**

Le corps enseignant de l'ESU est constitué du personnel académique et du personnel scientifique. Le personnel académique est composé des professeurs d'université parmi

lesquels, il y a les professeurs associés, les professeurs et les professeurs ordinaires. Certains sont permanents. Il s'agit de tout enseignant nommé par l'autorité compétente et qui exerce à temps plein, les activités d'enseignement et de recherche au sein de son établissement d'attache. D'autres sont non permanents. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas nommés à titre principal dans un établissement de l'ESU. Il s'agit plutôt de tout docteur à thèse qui, sur base de son expertise, est invité à dispenser un ou plusieurs cours dans un établissement de l'ESU. Le personnel scientifique est quant à lui constitué de : chef de travaux, chargé d'enseignement, assistant, assistant de pratique professionnelle et chargé de pratique professionnelle.

Au terme de l'ordonnance loi n°18/033 du 29 décembre 2018 repris dans le vade-mecum (2020), chaque professeur nommé doit avoir un horaire de plein exercice. Ses tâches comprennent l'enseignement, la recherche, l'encadrement des étudiants. Il doit rédiger et mettre à la disposition des étudiants des supports pour ses enseignements, contrôler la présence des étudiants dans ses enseignements, organiser des conditions favorables à un bon enseignement, soigner ses cours et ses préparations, participer aux réunions, etc. Au sein de leurs établissements d'affectation, les chefs de travaux et les assistants assistent les professeurs dans l'encadrement des étudiants, notamment en ce qui concerne le travail scientifique, les exercices et travaux pratiques. Le chargé d'enseignement est toute personne titulaire d'un diplôme de master ou son équivalent, chargée de dispenser un ou plusieurs cours de sa discipline, dans son établissement d'attache. L'assistant de pratique professionnelle et le chargé de pratique professionnelle sont des agents chargés d'organiser et dispenser les travaux pratiques. Ils ont également la charge de superviser le stage et les ateliers pratiques. Ils exercent principalement au sein des instituts et écoles supérieurs.

Il semble que le métier d'enseignant est parmi les plus beaux, si pas « le plus beau métier du monde », dit-on. Dans la plupart des pays, en particulier en Occident, avoir un diplôme de docteur à thèse ne suffit pas pour devenir professeur. Il faut passer par la case de concours pour être recruté (Pigeyre et Sabatier, 2012). En revanche, dans d'autres pays notamment la RDC, l'obtention d'un titre de docteur à thèse suffit pour exercer ce prestigieux métier. La raison fondamentale est sans doute, la carence d'un personnel qualifié à ce niveau d'enseignement. Ce constat a été fait par le ministre de l'ESU lui-même dont voici l'extrait du discours :

« Le non-respect dans nos établissements du ratio de l'UNESCO d'un professeur pour 20 étudiants, en RDC ce ratio est plus ou moins d'un professeur pour 200 étudiants à cause de l'insuffisance du personnel académique car notre pays compte à peu près 3 000 professeurs d'université pour un effectif de plus de 400 000 étudiants » (Mbikayi Mabuluki, 2018)

En RDC, la pratique de concours de recrutement bien que prévue par la loi<sup>22</sup> appartient au passé. A l'UNIKIN, il y avait des mesures très rigoureuses de recrutement dès les premières années de sa création. Le candidat au poste de professeur devait justifier des qualités et qualifications exigées aux professeurs belges. Par exemple, les postes

---

<sup>22</sup> Lire l'article 20 de la loi portant statut du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, universitaire et de la recherche scientifique.



d'enseignants étaient refusés à des candidats congolais détenteurs d'un diplôme de doctorat obtenu dans des pays autres que la Belgique (par exemple, en Suisse, Allemagne, Amérique, etc.). Tout le corps enseignant était spécialisé et personne ne pouvait enseigner une matière qui n'est pas de son domaine. Aucune filière d'études ne pouvait être ouverte si on n'a pas des spécialistes (Ngub'Usim Mpey Nka, 2010).

Actuellement, le recrutement des enseignants de l'ESU se fait sur base d'un certain nombre des critères. Pour le poste d'assistant, tout candidat ayant un diplôme de deuxième cycle ou son équivalent, et ayant obtenu au moins, 70 % aux épreuves de l'année terminale peut candidater au poste d'assistant d'enseignement (ASS1). Il en est de même pour tout autre candidat ayant obtenu au moins 65 % aux épreuves de l'année terminale, et ayant obtenu au moins une fois la mention distinction à l'ensemble des épreuves. En plus de ces deux critères, le candidat doit également être jugé apte à l'enseignement et à la recherche. Sur proposition du département, après avis favorable du conseil de faculté, le recteur nomme à titre provisoire pour un mandat de deux ans, le candidat répondant aux critères. Un numéro matricule interne à l'université lui est attribué, auquel s'ajoute celui de l'État (Poncelet et al., 2015). Sous réserve de satisfaire à des critères bien précis, ce mandat peut être renouvelé au maximum deux fois. Au bout de quatre ans, et à condition d'avoir un diplôme d'études approfondies ou un titre équivalent, et de publier au moins deux articles scientifiques, l'assistant peut être promu au grade de chef de travaux (CT). Ce mandat est renouvelable à condition de satisfaire à certains critères. Une nomination au grade de professeur associé est accordée à tout chef de travaux ou assistant ou à tout autre détenteur d'un diplôme de docteur à thèse obtenu avec la mention distinction. Au bout de quatre ans de plein exercice, tout professeur associé peut postuler au grade de professeur s'il remplit les conditions ci-après : faire preuve d'excellentes qualités morales et intellectuelles, avoir rédigé au moins un ouvrage ou un traité dans son domaine, ou avoir publié au moins quatre articles scientifiques et rédigé au moins un cours. Après quatre ans de plein exercice, tout professeur répondant à ces mêmes critères peut candidater au grade de professeur ordinaire.

Concernant les autres catégories de personnel scientifique, les conditions sont quelque peu spécifiques. Pour candidater au poste de chargé de pratique professionnelle, il faut avoir des aptitudes à l'enseignement. De plus, il faut au moins un diplôme du premier cycle ou son équivalent, et avoir obtenu au moins 70 % de points aux épreuves de l'année terminale, ou avoir obtenu au moins 65 % aux épreuves de l'année terminale et avoir obtenu au moins 70 % durant toutes les épreuves. Au terme de quatre ans de plein d'exercice, tout chargé de pratique professionnelle peut demander la promotion au grade d'assistant de pratique professionnelle, s'il dispose d'un titre de spécialisation. Après une période de trois années en tant qu'assistant de pratique professionnelle, il est possible de solliciter une promotion au rang de chargé d'enseignement, à condition d'avoir préalablement publié au moins deux travaux scientifiques.

## 4.2 Formation initiale et continue des enseignants de l'ESU

Jusqu'à ce jour, la formation initiale des enseignants d'université se fait pour l'essentiel à partir des séminaires de troisième cycle et à travers les séminaires de pédagogie universitaire. Parmi ces séminaires, quelques-uns relèvent de la composante psychopédagogique, dont la psychologie des adultes et les techniques de communication pédagogique. Le premier permet de mieux connaître l'étudiant en tant que personne adulte. Tandis que le deuxième propose aux futurs professeurs des méthodes et techniques d'enseignement adaptées à l'ESU. Si la première partie de formation se donne au sein des facultés, la deuxième est plutôt assurée par un autre organe, la commission permanente des études (CPE) avant l'entrée en carrière. En principe, cette formation fait partie de la formation continue mais, elle prend parfois le statut de formation initiale et, c'est le cas ici, lorsqu'elle fait partie des conditions à remplir pour être nommé professeur. Ce programme aborde généralement, les thèmes ci-après :

- L'évaluation ;
- L'initiation aux méthodes d'étude à l'université ;
- Les techniques de communication pédagogique ;
- La gestion académique ;
- Les méthodes d'enseignement à l'université.

La formation continue des enseignants est assurée par le service de pédagogie universitaire (SPU), coordonné par la commission permanente des études. La formation organisée tourne au tour des thématiques susmentionnées. A la base, le SPU a été créé, en 1979, à l'époque de l'UNAZA pour aider à la fois les enseignants et les étudiants. Son but est de contribuer et soutenir l'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages au sein des établissements de l'ESU. Ses missions sont : l'information sur les études universitaires ; l'orientation des candidats à l'enseignement supérieur ; l'accueil de nouveaux étudiants ; l'encadrement des étudiants ; la méthodologie de l'enseignement à l'université ; la méthodologie pour l'éducation permanente des diplômés universitaires ; la formation pédagogique permanente des professeurs ; la constitution d'une documentation en rapport avec la pédagogie universitaire (Tshibangu Tshishiku, 1998).

Selon Mokonzi Bambanota (2021), c'est au cours de ses premières années d'existence que le SPU semble avoir connu ses plus grands succès, dans la mesure où, de dizaines de formations étaient programmées et organisées chaque année. La figure 1 qui suit montre l'évolution annuelle du nombre des participants pour la période allant de 1980 et 1985. On peut lire que en cinq ans, ce nombre était passé du simple au double, soit, de 137 à 340.

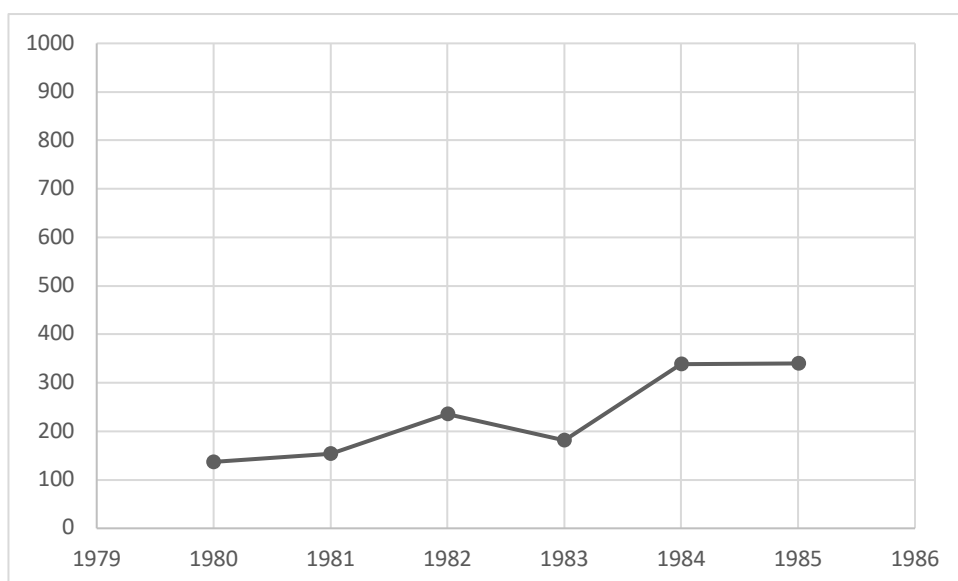


Figure 1. Evolution de nombre de participants aux séminaires de pédagogie universitaire de 1980 à 1985  
(figure inspirée de Mokonzi Bambanota, 2021, p.7)

Pour assurer la promotion de ses services, une revue dénommée « Bulletin de pédagogie universitaire » était publiée régulièrement.

Cependant, depuis la crise de l'enseignement de fin des années 80, le SPU est resté presque de nom seulement. La formation y est organisée presque de manière protocolaire. À l'UNIKIN par exemple, le service d'orientation et de guidance a cessé d'exister. La dernière fois qu'une véritable campagne d'accueil des étudiants a été organisée remonte à l'année académique 1999-2000 (N'tunga Nawanwa et Katamba Muamba, 2014). Les observations que Mokonzi Bambanota (2021) fait à ce sujet vont dans le même sens. Selon lui, la raréfaction des formations continues a fait progresser des pratiques d'enseignement basées sur une seule méthode d'enseignement qu'il appelle « méthode dictée ». Cette dernière se décline selon l'auteur en trois phases dont deux phases principales à savoir, la *dictée de notes de cours* et les *explications* et une phase alternative, la *réponse aux questions*. L'auteur explique que malgré le fait qu'elle soit éprouvante sur le plan physique, surtout dans les grands auditoriums, cette méthode s'est largement étendue car, elle ne demande pas d'effort particulier. Il suffit d'être un bon lecteur et la dictée irait de soi, même s'il faut en amont un minimum de travail de compréhension du texte à dicter. Dans un tel environnement, l'activité de l'étudiant en classe se résume à la prise de notes (Mokonzi Bambanota, 2021). Bien avant, Mukendi wa Mpoyi (2018) avait déjà fait le même constat, en insistant sur les faibles compétences pédagogiques et les difficultés d'enseignement constatées chez des professeurs congolais. Il fustigeait en même temps, l'incohérence des politiques éducatives en matière de formation et capacitation des professeurs d'université.

### 4.3 Caractéristiques descriptives du personnel enseignant

Les effectifs enseignants sont l'un des paramètres de l'ESU qui n'a pas beaucoup évolué. Concernant le secteur public dont fait partie l'UNIKIN, les données<sup>23</sup> de 2020 reprises dans le tableau 2 renseignent que le nombre du personnel enseignant sur toute l'étendue du pays ne répond pas aux besoins des établissements. Le tableau 1 plus haut a montré que la RDC a 971 établissements d'ESU, par conséquent, le personnel est en moyenne très peu nombreux par établissement : une dizaine de personnel académique et une trentaine d'assistants par université, moins de 2 académiques et une cinquantaine d'assistants par ISP et moins de 1 académique et 24 assistants par IST – ce qui est aussi à mettre en rapport avec le nombre d'étudiants et la taille de chaque établissement. Les inégalités sont bien visibles en matière d'affectation. Il se dégage en effet que la plupart de professeurs enseignent dans les universités et instituts facultaires (IFA), soit 76,7%. Les instituts supérieurs pédagogiques et les IST sont mal desservis en personnel académique.

Tableau 2. Répartition du personnel enseignant par secteur d'enseignement et par grade<sup>24</sup>

| Type d'enseignement | PAC         | %          | PERSC        | %          | EMP        | %          |
|---------------------|-------------|------------|--------------|------------|------------|------------|
| Université-IFA      | 2714        | 76,7       | 9083         | 29,5       | 185        | 52,4       |
| ISP                 | 331         | 9,4        | 9526         | 30,9       | 12         | 3,4        |
| IST                 | 494         | 14         | 12231        | 39,7       | 156        | 44,2       |
| <b>Total</b>        | <b>3539</b> | <b>100</b> | <b>30840</b> | <b>100</b> | <b>353</b> | <b>100</b> |

Si on regarde la répartition de ce personnel par grade, il se dégage que l'ESU congolais n'a pas suffisamment d'enseignants qualifiés. Ces derniers représentent à peine 10% (voir figure 2) de l'ensemble du personnel.

<sup>23</sup> MINESU, rapport statistique 2020.

<sup>24</sup> PAC : personnel académique ; PERSC : personnel scientifique ; EMP : enseignant du monde professionnel.

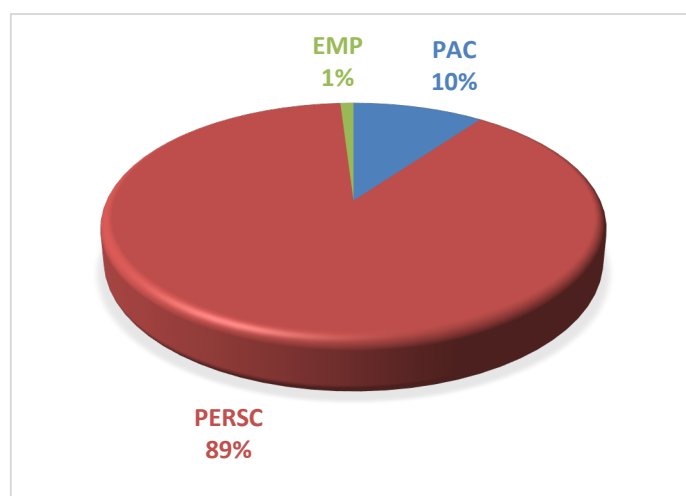


Figure 2. Répartition du personnel enseignant selon le grade (figure inspirée du rapport statistique du MINESU, 2020)

En considérant uniquement le personnel qualifié, des grandes inégalités sont à signaler. En effet, il ressort de la figure 3 que, la grande majorité d'enseignants qualifiés travaillent à Kinshasa, capitale du pays (55,7%). Les provinces de Maï-Ndombe et de Tshuapa n'ont aucun enseignant qualifié.

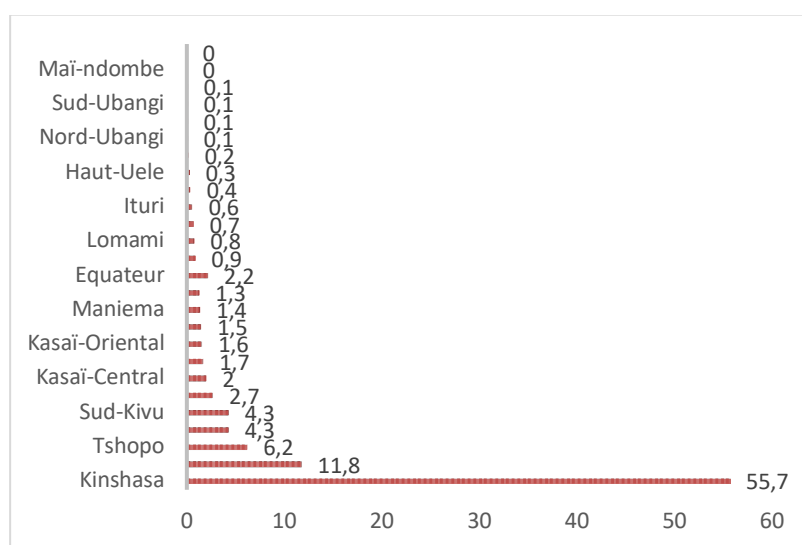


Figure 3. Répartition du personnel académique par province (figure inspirée du rapport statistique du MINESU, 2020)

La dernière information qui nous intéresse ici se rapporte à la proportion du personnel féminin. Ainsi le tableau 3 montre que le personnel féminin n'atteint pas 15% dans les universités et instituts facultaires. De plus, c'est surtout au sein des ISP que la sous-représentation est très remarquable. Les femmes y représentent moins de 10 %.

Tableau 3. Proportion des femmes parmi l'ensemble du personnel (PAC, PERSC, EMP)

| Type d'enseignement | HF    | F    | %    |
|---------------------|-------|------|------|
| Université-IFA      | 10818 | 1161 | 10,7 |
| ISP                 | 9537  | 780  | 8,2  |
| IST                 | 12480 | 1776 | 14,2 |
| Total               | 32835 | 3717 | 11,3 |

## 5. Étudiants dans l'ESU

### 5.1 Recrutement

Les critères de recrutement des étudiants varient selon les systèmes d'enseignement de chaque pays. En Belgique francophone par exemple, l'admission à l'enseignement supérieur se fait en libre accès, dès lors qu'on est détenteur d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) (Hublet et al., 2021), à l'exception des facultés de médecine, de médecine dentaire et d'ingénieur où il faut réussir à un concours d'admission à l'entrée (Dehon et al., 2021). En RDC, les critères ont beaucoup évolué entre 1954 et 2008 (Katamba Muamba, 2018). Actuellement, les instructions relatives à la rentrée académique de ces dernières années, stipulent que tout candidat détenteur d'un diplôme d'Etat (EXETAT)<sup>25</sup> est admissible dans un établissement de l'ESU. Toutefois, il existe des critères supplémentaires selon le cas. A en croire l'instruction académique n°23 (p.24) du ministre de l'ESU, le recrutement des étudiants se fait sur base des critères ci-dessous dans toutes les filières sauf en médecine :

- L'admission sur titre pour les candidats ayant réussi avec au moins 60% à l'EXETAT ;
- Sur concours pour les candidats ayant entre 50 et 59% à l'EXETAT.

Cette admission se fait en respectant des proportions ci-après :

- 15% pour les anciens diplômés ;
- 75% pour les candidats nouveaux diplômés ;
- 10% pour les doubleurs.

En ce qui concerne la faculté de médecine, un arrêté ministériel du 18 octobre 2021 a rendu public deux critères spécifiques : avoir obtenu au moins 70% à l'examen d'Etat et réussir à un concours d'admission.

Toutefois, ces mesures fixées presque arbitrairement méritent d'être évaluées à court et moyen termes. En effet, nos travaux antérieurs portant sur les facultés de pharmacie et psychologie et sciences de l'éducation avaient par exemple révélé que ces deux mesures ne faisaient pas partie de meilleurs prédicteurs de la performance académique en première année (Katamba Muamba, Kapinga Mutatayi et Frenay, 2023).

<sup>25</sup> Introduit dans le système d'enseignement congolais depuis 1967, le diplôme d'Etat est le titre qui sanctionne la fin d'études secondaires. Il est l'équivalent du baccalauréat français.

## 5.2 Accueil et encadrement

Des textes légaux (arrêtés, circulaires et instructions) prévoient des mesures d'encadrement et d'aide aux étudiants. Par exemple, le vade-mecum du gestionnaire (MINESU, 2020) précise que :

« Pour un élève, qui pendant de nombreuses années, a rêvé d'aller à l'université, les premiers contacts avec cette Institution ont une grande importance du point de vue psychologique. C'est à partir de ces premiers contacts qu'il jugera le sérieux de l'institution, qu'il adoptera une attitude de confiance ou de méfiance à l'égard de ceux qui ont la charge de le former, qu'il cultivera une disposition de réceptivité à l'égard de l'enseignement qui lui sera donné et qu'il se mettra au travail avec détermination » (p. 121).

En 1977, il avait été créé au sein de chaque établissement de l'ESU, un service d'orientation et de guidance des étudiants. Les tâches de ce service sont entre autres :

- L'accueil de nouveaux étudiants au niveau de l'établissement, faculté ou section.
- L'initiation de nouveaux étudiants aux méthodes de travail en mettant l'accent sur l'organisation ou la gestion du temps, le rythme de travail à l'université, la prise de notes et l'importance de la présence et la régularité aux cours.
- L'information sur l'organisation des enseignements à l'université en insistant sur la répartition des cours sur les deux semestres du calendrier académique ainsi que l'établissement des horaires de cours.
- L'information sur les méthodes d'enseignement et les modes d'évaluation.
- L'information sur les différents services et organisations au sein de l'établissement.
- L'information sur les exigences de différentes filières d'études ainsi que leurs prolongements professionnels afin de permettre aux candidats d'opérer de choix éclairés.
- L'examen du dossier de chaque étudiant.
- L'analyse des résultats des étudiants aux différentes évaluations (interrogations, travaux pratiques, examens, etc.).
- L'élaboration d'un rapport technique sur les difficultés rencontrées par les étudiants.
- etc.

Avant la crise du secteur de l'enseignement congolais dont nous avons parlé plus haut, chaque institution avait son service d'orientation et de guidance. A l'UNIKIN par exemple, ce service s'appelait, service d'orientation universitaire de Kinshasa, « SOUK » en sigle. Parmi ses réalisations on peut noter, l'accueil et l'accompagnement de nouveaux étudiants, l'initiation au métier d'étudiant, les consultations psychologiques des étudiants en vue de leur guidance, l'information des élèves finalistes du secondaire sur les possibilités d'études et de travail en RDC, la production de quelques documents, notamment la brochure intitulée « Profils d'études et des professions en république du Zaïre : guide à l'intention des diplômés d'État », etc. (Katamba Muamba, 2005).

Actuellement, les choses ne se passent plus comme attendu. Les étudiants congolais semblent être abandonnés à eux-mêmes. La plupart d'entre eux, en particulier ceux de première année éprouvent d'énormes difficultés d'adaptation. En ce qui concerne l'UNIKIN en particulier, ce service n'existe plus. Des études (Katamba Muamba, 2005, N'tunga

Nawanwa et Katamba Muamba, 2014) ont identifié une série des difficultés rencontrées par les étudiants. Il s'agit notamment de l'inadaptation au rythme de travail à l'université, la prise et l'organisation de notes de cours, les méthodes de travail, les classes pléthoriques, etc. Nous avons consacré une série d'études à cette problématique il y a quelques années. Les conclusions de nos analyses plaident pour la restauration d'un « service permanent d'orientation et guidance des étudiants » à l'UNIKIN (N'tunga Nawanwa et Katamba Muamba, 2014).

Par ailleurs, il sied de souligner que le faible effectif d'enseignants ne permet pas un meilleur encadrement des étudiants. Le ratio étudiant/enseignant ne répond pas aux standards en la matière. Dans la figure 4 ci-après, on voit que le ratio est de 1 enseignant qualifié (PAC) pour 64,4 étudiants dans les universités et instituts facultaires. La situation paraît davantage inquiétante dans les IST, puisque là, il y a 1 enseignant qualifié (PAC) pour 325,7 étudiants. Par conséquent, la plupart de cours théoriques et pratiques sont assurés par les assistants et les chefs de travaux.

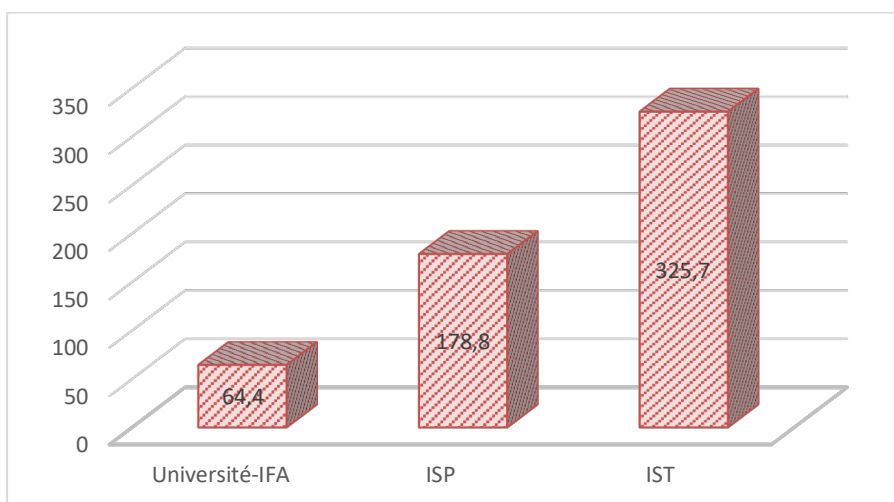


Figure 4. Ratio étudiants/enseignant par type d'enseignement public (figure inspirée du rapport statistique du MINESU, 2020)

### 5.3 Caractéristiques descriptives

S'il y a une information que tout le monde, même les profanes, connaît sur l'ESU congolais, c'est la croissance de la population étudiante au sein des établissements. La lecture du tableau 4 qui suit semble ne pas donner tort à cette opinion. Rien que pour le secteur public, le nombre d'étudiants s'élève à presque 400 000<sup>26</sup>. Les femmes sont moins nombreuses que les hommes. L'UNIKIN est le prototype de ce boom démographique. On peut se rappeler qu'à l'ouverture de sa première année académique, l'UNIKIN alors l'Université Lovanium, comptait seulement 33 étudiants. Dix ans plus tard (1964-1965), les

<sup>26</sup> L'enseignement privé comprend beaucoup d'établissements mais, avec peu d'étudiants. Leurs effectifs étudiants représentent 28% de l'ensemble de la population étudiante.



effectifs sont passés à 1220 étudiants. À la veille de la réforme de 1971, on en dénombrait 3651 (Ngub'Usim Mpey Nka, 2010). En 2014, lors de la dernière réforme, ils étaient à 26 000 (Poncelet et al., 2015). Aujourd'hui ils sont estimés à 30000. Tout cela dans une université créée à la base pour environ 5000 étudiants.

Tableau 4. Répartition des étudiants par type d'enseignement et par genre (MINESU, 2020)

| Type enseignement | MF            | F             | %           |
|-------------------|---------------|---------------|-------------|
| Université - IFA  | 175034        | 57387         | 14,5        |
| ISP               | 59195         | 17859         | 4,5         |
| IST               | 160907        | 66229         | 17,8        |
| <b>Total</b>      | <b>395136</b> | <b>141475</b> | <b>35,8</b> |

En ce qui concerne les effectifs par cycle, la figure 5<sup>27</sup> renseigne que, quel que soit le type d'enseignement, le premier cycle regorge de plus d'étudiants que les autres. Tandis que le troisième cycle n'atteint même pas 1% partout.

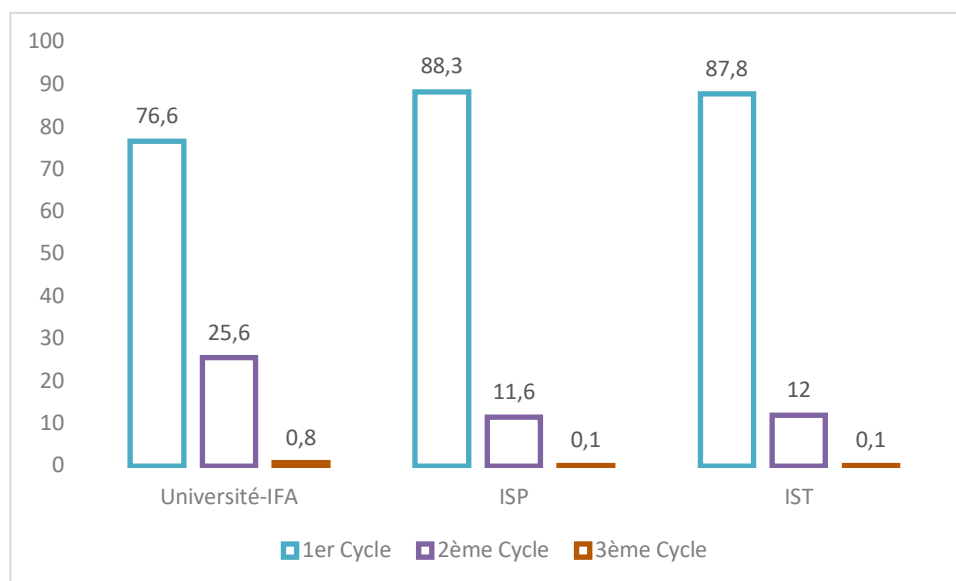


Figure 5. Répartition des étudiants par type d'enseignement et par cycle (figure tirée du rapport statistique du MINESU, 2020)

<sup>27</sup> On peut lire à la page 47 de l'instruction académique N°025/MINESU/CAB.MIN/MNB/BLB/2023 du 13/11/2023 portant directives pour l'année académique 2023-2024 que, ce ne sont pas tous les établissements qui ont l'autorisation d'organiser le troisième cycle.

## 6. Conclusion : défis et perspectives

Le développement que nous venons de faire montre que depuis sa création, le secteur de l'ESU congolais a connu plusieurs changements caractérisés par des périodes de succès et d'échecs. Il se dégage que ses plus grands succès se conjuguent pour la plupart, au passé, particulièrement au cours de ses 15 premières années d'existence (de 1954 à 1970) et un peu jusqu'au milieu de la décennie 80. En effet, c'est au cours de cette période que, les établissements recevaient de subsides conséquents pour leur fonctionnement. C'est également la période au cours de laquelle les enseignants étaient totalement pris en charge par l'Etat et les étudiants recevaient de bourses d'études. A l'UNIKIN par exemple, c'est entre 1954 et 1970 que les effectifs étudiants respectaient la capacité d'accueil. L'UNIKIN a été construite pour recevoir environ 5000 étudiants mais, au cours de ses 15 premières années, ce nombre n'avait jamais été atteint. Les effectifs les plus élevés ont été enregistrés à la rentrée académique d'octobre 1970, où 3651 étudiants étaient inscrits sur l'ensemble de deux cycles. A la même année, il y avait 149 membres du personnel académique, soit, un ratio de 1 enseignant pour 24,5 étudiants. Le nombre du personnel scientifique ne représentait pas le double du personnel académique (Ngub'Usim Mpey-Nka, 2010). Sur le plan pédagogique, les étudiants étaient principalement formés par des professeurs spécialistes. Aucune option ni filière ne pouvait être organisée s'il n'y avait pas de spécialiste du domaine. C'est toujours au cours de cette période que les enseignants étaient formés et remis à niveau régulièrement. Le SPU accomplissait bien ses missions, notamment la formation des enseignants et l'aide aux étudiants. En effet, au cours de cinq premières années qui ont suivi sa création, soit de 1980 à 1985, il existait une politique cohérente en matière de formation du personnel enseignant. Plusieurs séminaires pédagogiques étaient organisés. Le nombre des participants allait croissant, passant de 137 à 340 sur cinq ans. La revue intitulée « Bulletin de pédagogie universitaire » informait régulièrement le public sur les activités de ce service.

Toutefois, s'il y a un indicateur qui ne s'améliore pas depuis 70 ans d'existence, c'est la participation des femmes à l'enseignement supérieur. Par exemple, l'UNIKIN a fonctionné de 1954 à 1962 sans enregistrer une seule étudiante. En octobre 1970, le taux d'inscription des femmes représentait 4,3%. En 2020, soit 40 ans plus tard, il était à 14,5% seulement.

Ces indicateurs de succès passés constituent aujourd'hui des défis que le système d'ESU congolais doit relever.

Par ailleurs, des études (par exemple, Hora et al., 2013 ; Talbot, 2019) ont pointé que les types de pratiques d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant dépendent quel que soit le niveau d'enseignement, des éléments du contexte dans lequel l'enseignement a lieu. Nous venons de voir toutes les particularités de l'ESU congolais aussi bien sur le plan pédagogique qu'organisationnel et administratif. Cela soulève une série des questions qu'il sied de se poser :

- Dans quelle mesure la formation initiale, c'est-à-dire, le nombre d'heures de composantes psychopédagogiques introduites dans le programme de formation du troisième cycle et les thèmes de pédagogie universitaire retenus sont-ils suffisants pour développer de réelles compétences pédagogiques chez les futurs enseignants ?

- Dans quelle mesure les pratiques d'enseignement des enseignants congolais ont-elles évolué à travers les différentes réformes curriculaires ? Plus spécifiquement, la généralisation actuelle du système LMD et les programmes de formation des enseignants y relatifs ont-ils permis de faire évoluer les pratiques d'enseignement ?



## **Chapitre 2**

### **Penser les pratiques d'enseignement et leurs conséquences sur l'engagement académique au supérieur**

---

Ce chapitre deux est essentiellement théorique. Il conceptualise et opérationnalise les concepts de base de notre thèse à savoir, les pratiques d'enseignement et l'engagement académique, tout en soulignant, le manque de consensus définitionnel qui caractérise la littérature à ce sujet. Pour éviter toute confusion conceptuelle, quatre autres concepts proches de celui de pratiques d'enseignement sont également définis. Il s'agit des concepts d'approche pédagogique, stratégies d'enseignement, méthodes d'enseignement et styles d'enseignement. Des nuances et des différences sont dégagées. Le concept d'observation des pratiques et ses différentes caractéristiques sont également mis en évidence. Enfin, la description des modèles de système des pratiques d'Halverson (2003) et celui de causalité triadique de Bandura (2003) montre que ceux-ci peuvent permettre de rendre intelligibles les pratiques étudiées. Enfin, la littérature mobilisée a montré également qu'il existe des liens entre les pratiques d'enseignement et l'engagement académique en contexte d'enseignement supérieur.



# **Penser les pratiques d'enseignement et leurs conséquences sur l'engagement académique au supérieur**

---

Ce chapitre qui constitue le cadre théorique de notre travail comprend deux points principaux.

Le premier point est consacré à la conceptualisation des pratiques d'enseignement. En dépit de l'intérêt que les chercheurs accordent à l'étude des pratiques d'enseignement, définir ce concept ne semble pas être une tâche aisée. Il y a dans la littérature scientifique un manque de consensus à ce sujet.

[...] En effet, il existe des variations quant aux termes employés pour désigner les pratiques des enseignants. D'une étude à l'autre, un même terme peut faire référence à différentes pratiques et un même type de pratique peut se retrouver sous des labels différents. En outre, les différentes pratiques ne sont pas catégorisées ni regroupées de la même manière selon les études, ceci s'expliquant notamment par la coexistence de différents cadres théoriques au sein de la littérature. [...] La manière de catégoriser les différentes pratiques des enseignants ne fait pas consensus parmi la communauté scientifique, et le regroupement des pratiques est le plus souvent lié au cadre théorique sur lequel s'appuie chaque étude [...]» (Baudoin et Galand, 2021, p.17).

En éducation, lorsqu'on évoque un concept tel que, pratiques d'enseignement, cela pourrait faire penser à plusieurs autres concepts, tels que stratégies d'enseignement, approches de l'enseignement, approches pédagogiques, styles d'enseignement, modèles d'enseignement, techniques d'enseignement, méthodes d'enseignement, procédés d'enseignement, etc. Le but ici est justement d'essayer de délimiter le contour du concept de pratiques d'enseignement en le distinguant de ses concepts voisins les plus proches, afin de dissiper toute confusion théorique et conceptuelle qui caractérise souvent les concepts en éducation (Meirieu, 2005 ; Messier, 2014) et ainsi, permettre au lectorat de saisir le sens et la compréhension que nous avons du terme pratique d'enseignement lorsque nous l'utilisons dans ce travail. En plus de cela, nos efforts s'attacheront également à définir et décrire l'observation de pratiques d'enseignement, tant que perspective privilégiée dans ce travail pour étudier les pratiques des enseignants. Une telle précision paraît importante à ce stade de notre travail dans la mesure où, les choix méthodologiques que nous présenterons plus tard, en dépendront. Ce premier point se clôturera par la présentation des modèles théoriques que nous avons mobilisés pour mieux encadrer et analyser les données et rendre nos résultats intelligibles.

Le deuxième point sera quant à lui consacré à la mise en évidence de relations qui existent entre les pratiques d'enseignement et l'engagement académique des étudiants. Ce point a toute son importance dans la mesure où il va permettre au lecteur de comprendre pourquoi nous allons utiliser non pas les pratiques observées, mais plutôt, les pratiques d'enseignement

telles qu'elles sont perçues par les étudiants, pour examiner leurs effets sur l'engagement académique.

## **1. Penser les pratiques d'enseignement**

### **1.1 Mieux comprendre des concepts voisins pour mieux définir les pratiques d'enseignement**

Une des manières d'approcher un concept peut consister à dire ce qu'il n'est pas (De Clercq et al., 2022) en l'opposant aux concepts qui lui sont proches afin de lever toute ambiguïté. C'est le choix que nous avons fait pour mieux définir les pratiques d'enseignement. À cet effet, nous avons ciblé parmi les nombreux concepts proches de pratiques d'enseignement, quatre qui semblent encore très proches tout en étant des synonymes ou des quasi-synonymes des autres concepts voisins non retenus ici. Il s'agit des concepts qui peuvent être génériquement interchangeables, si on ne fait attention aux nuances qui les distinguent (Messier, 2014).

#### **1.1.1 Approche pédagogique**

Un des sens que le Larousse français en ligne donne au terme approche, c'est celui de « *l'action, la manière d'aborder un sujet, un problème* ». Cette définition rejoint le sens général que Legendre (1993) concède à ce terme. Mais lorsqu'on le prend sur le plan pédagogique, Legendre conçoit plutôt l'approche comme étant « une base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'études, les choix de stratégies d'enseignement ou d'évaluation ainsi que les modes de rétroaction » (p.76). L'approche pédagogique peut selon Messier (2014), recouvrir deux sens. Elle peut signifier soit, « un point de vue », soit « une orientation ».

Le premier sens renvoie au sens général du terme approche que nous venons de présenter. C'est-à-dire, une manière particulière d'agir ou de traiter un problème, une question, un objet de recherche pédagogique. C'est la façon d'aborder une situation pédagogique. Il va donc sans dire que, les approches pédagogiques varient suivant la situation pédagogique en présence.

Le deuxième sens réfère à « une orientation particulière d'une situation pédagogique, laquelle se compose de plusieurs traits caractéristiques des composantes de celle-ci, ainsi que de l'importance relative accordée à chaque composante et à chaque relation » (Messier, 2014, p.117).

Ainsi, d'après cette auteure, préférer une approche pédagogique plutôt qu'une autre reflète le choix qui sous-tend des valeurs pédagogiques, caractérisant un enseignant lorsqu'il intervient auprès des apprenants. C'est dans cette optique, qu'on pourrait comprendre la définition de Trigwell et Prosser (1996) selon laquelle, l'approche pédagogique est « une combinaison entre l'intention d'enseigner et la stratégie pédagogique » (p.78). Dans un processus d'enseignement-apprentissage, l'intention de l'enseignant peut viser soit, à transmettre les connaissances aux étudiants soit, a contrario, à aider ces derniers à construire



leurs connaissances, à faire évoluer leurs conceptions de contenu de la matière (Trigwell et al., 1994). L'approche pédagogique traduit donc, la vision que l'enseignant a de son rôle pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Par conséquent, les stratégies d'enseignement que l'enseignant utilise sont liées à ses intentions.

Il existe dans littérature, plus d'une terminologie pour désigner les types d'approches pédagogiques (Mladenovici et al., 2022). Au niveau de l'enseignement supérieur, elles ont été rangées dans deux catégories principales auxquelles s'ajoutent, une catégorie qualifiée de « transitoire ». On parle ainsi principalement, d'approche centrée sur le contenu versus approche centrée sur l'apprentissage, ou encore, d'approche centrée sur l'enseignant versus approche centrée sur l'étudiant (Jacobs et al., 2020 ; Kember et Kwan-Por, 2000 ; Postareff et Lindblom-Ylänne, 2008 ; Prosser et Trigwell, 1999, etc.). La troisième catégorie c'est l'approche « dissonante ». Elle est conçue comme une approche intermédiaire, caractérisant le passage de l'approche centrée sur le contenu/sur l'enseignant à l'approche centrée sur l'apprentissage/sur l'étudiant. Il a été en effet démontré qu'un enseignant n'utilise pas toujours une même approche pédagogique. Il combine les éléments de deux approches, ce qui crée une dissonance (Stes et Van Petegem, 2014).

Approche et stratégie restent liées dans la mesure où celle-là traduit « le regard [la] vision, [la] façon d'aborder alors que celle-ci exprime [la] façon d'investiguer, d'étudier, d'intervenir » (Legendre, 1993, p.77).

Puisque les deux concepts ont de connexions très proches, il nous semble logique d'aborder dans le point qui suit, le concept de stratégies d'enseignement.

### **1.1.2 Stratégies d'enseignement et stratégies pédagogiques**

Il y a d'abord lieu de noter avec Messier (2014) que des auteurs utilisent parfois de manière interchangeable le terme stratégie avec d'autres termes tels que : procédé, procédure, méthode, technique, approche, modèle, formule, etc. Cela engendre souvent une confusion dans la compréhension de chacun des termes et ne permet par conséquent pas, de mieux les investiguer. D'où le travail de clarification s'impose. C'est dans ce sens que Messier (2014) a réalisé un travail théorique important, ayant permis entre autres de distinguer ces différents termes en précisant leur degré de ressemblance et les différentes nuances qui permettent de les différencier.

De manière générale, l'évocation du concept stratégie fait intervenir deux notions à savoir, l'action et le but. Ainsi, une stratégie c'est une action mise en œuvre pour atteindre un but.

Pour Legendre (1993), une « stratégie d'enseignement est un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même » (p.1185). Dans l'analyse de Messier (2014), le concept de stratégie d'enseignement est ressorti comme un *concept partitif* du concept stratégie pédagogique. Ce dernier étant un concept *intégrant* ou englobant. Toutefois, des auteurs utilisent les deux termes parfois distinctement, parfois comme de synonymes ou encore, comme de quasi-synonymes. En se basant notamment sur la définition de Legendre, Messier a rendu plutôt, plus opérationnel le

concept de stratégie pédagogique en ce qu'elle la considère comme étant « l'ensemble des opérations organisées par [un enseignant] en regard des caractéristiques inhérentes à la situation pédagogique pour atteindre un objectif » (p153). Eu égard à cette définition, l'auteure avance que les termes « stratégies » et « stratégies pédagogiques » sont quasi synonymes et propose qu'ils soient utilisés de manière interchangeable.

Partant de ces acceptions, il appert important d'insister sur deux composantes sur lesquelles Legendre (1993) revient dans son développement de cette notion. Premièrement : une stratégie d'enseignement est planifiée et/ou organisée. Cela implique que l'enseignant doit bien analyser à l'avance la situation pédagogique qui l'attend afin de concevoir la ou les stratégie (s) appropriée (s). Autrement dit, la mise en œuvre d'une stratégie dépend des caractéristiques de la situation pédagogique dans laquelle on se retrouve. Il existe donc, une variété des stratégies qu'il y a des « situations pédagogiques réelles » (Messier, 2014). Deuxièmement : il n'existe pas de stratégie universelle, réussissant dans tous les coups. Une stratégie d'enseignement ne peut pas s'adapter sans distinction à tous les sujets, ni à toutes les disciplines d'enseignement. En effet, dans une même classe, avec les mêmes étudiants, et pour une même discipline, une même stratégie utilisée par un même enseignant peut favoriser l'atteinte de l'objectif d'apprentissage au chapitre X et ne pas réussir la même chose au chapitre Y.

Finalement, en appui à la définition de Legendre (1993), nous pouvons considérer qu'une *stratégie d'enseignement est une somme d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées et coordonnées par l'enseignant afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage tout en tenant compte de paramètres qui caractérisent sa situation pédagogique.*

Diverses typologies de stratégies pédagogiques existent. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, Tremblay-Wragg (2018) a présenté une typologie synthétique sur base de deux référents pédagogiques : les courants pédagogiques en vue et le degré de contrôle de l'apprentissage sous-jacent. Par exemple, dans le courant behavioriste pour lequel l'enseignant a un degré élevé de contrôle sur l'apprentissage (*magistrocentrisme*), on retrouve en termes de stratégies, l'exposé magistral, l'enseignement direct, etc. comme méthode et les exercices répétitifs comme technique. Tandis que dans le courant humaniste pour lequel c'est plus l'activité de l'apprenant qui est mise en exergue, on trouve par exemple, la méthode ouverte.

Le concept de stratégie d'enseignement est parfois utilisé de manière interchangeable avec celui de pratique d'enseignement. Nous ferons un point de discussion plus loin, pour mettre en évidence les nuances qui distinguent les deux.

### **1.1.3 Méthodes d'enseignement et méthodes pédagogiques**

Les méthodes d'enseignement et méthodes pédagogiques se classent parmi les concepts qui créent beaucoup de confusions avec celui de pratiques d'enseignement. D'ailleurs, un bon nombre d'études sur les pratiques d'enseignement en classe ont porté sur les méthodes utilisées par les enseignants, comme si, les activités en classe se résumeraient à l'utilisation d'une méthode d'enseignement (Hora et Ferrare, 2014).

En pédagogie, la définition du concept de méthode ne fait presque pas l'unanimité. Il existe des définitions parfois contrastées (Bru, 2021) qui ne facilitent pas le travail aussi bien de praticiens que celui de chercheurs. Bru propose une définition générale intégrant différents éléments qu'on retrouve dans la plupart d'acceptions fournies par les auteurs. Ainsi selon lui, une méthode est « un ensemble de moyens pour atteindre un ou plusieurs buts inscrits dans une visée à travers des actions organisées et distribuées dans le temps » (p.3). Deux de composantes de cette définition méritent d'être mises en vedette. Il s'agit de **moyens** et de **buts**. Ces deux composantes sont mutuellement liées. En effet, on ne peut atteindre un but si l'on n'a pas de moyens pour. Inversement, on ne peut pas utiliser des moyens s'il n'y a pas de buts clairement définis. L'utilité d'un moyen ne peut se mesurer qu'à l'aune de buts qu'il permet d'atteindre. L'utilisation de moyens doit donc se faire de manière consciente (Legendre, 1993).

Certains auteurs emploient le concept de méthode d'enseignement comme synonyme de celui de méthode pédagogique. D'autres par contre, considèrent celui-là, comme un sous-ensemble de celui-ci (Messier, 2014). « Faisant référence aux relations inhérentes à la situation pédagogique » (p.127), Messier explique (en citant des auteurs) que le premier groupe considère les deux concepts comme s'ils étaient chacun spécifiquement lié à la relation d'enseignement. En revanche, le deuxième groupe considère que la méthode pédagogique est globalisante. Elle comprend toutes les composantes de la situation pédagogique, alors que la méthode d'enseignement ne se limite qu'à la relation entre deux composantes de la situation pédagogique, en occurrence, l'agent [l'enseignant] et le sujet [l'apprenant].

Qu'à cela ne tienne, nous partageons la définition proposée par Legendre (2005), telle que reprise par Messier (2014, p.127), selon laquelle, la méthode d'enseignement est une « [organisation codifiée de techniques et de moyens] inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique ». Selon cette auteure, l'adjectif « codifiée » signifie que la méthode fait partie de connaissances et d'activités propres au domaine de l'éducation. Quant à la méthode pédagogique, elle peut être comprise comme un ensemble de techniques ordonnées afin d'atteindre un ou plusieurs objectifs d'apprentissage (Legendre, 1993).

Nous avons vu que la stratégie d'enseignement se *planifie* et *s'organise* en fonction de la situation pédagogique. Il en est de même pour la méthode. Elle se *planifie*, elle se *prépare* aussi. Puisqu'elle imprime l'orientation qu'un processus d'enseignement-apprentissage doit prendre (Bru, 2006 ; Rey et al., 2006), la méthode n'accepte ni l'improvisation ni le hasard (Legendre, 1993).

Par ailleurs, Legendre (1993) souligne qu'« un ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes constituent une *stratégie* » (p.838).

Plusieurs systèmes de classifications de méthodes d'enseignement ou plus généralement, de méthodes pédagogiques existent (Bru, 2021). Il n'existe pas de consensus entre les auteurs en ce qui concerne leurs types et leur nombre (Raynal et Ricunie, 2014). Chaque système représente une logique différente (Messier, 2014). Nous reprenons à titre d'exemple quelques-unes de ces classifications. Une des classifications couramment rencontrées dans la

littérature c'est la *classification binaire*, basée sur l'opposition entre méthodes dites traditionnelles et les méthodes dites non traditionnelles. Pour sa part, Morandi (1997) suggère de partir des modèles pédagogiques pour identifier les méthodes qui en découlent. Ainsi, sa typologie comprend quatre modèles. Ces modèles sont en fait, selon l'auteur, des révélateurs de la chronologie des évolutions en éducation. Ainsi on a, le modèle traditionnel : méthode dialectique, méthode didactique et méthode basée sur la pédagogie frontale. Modèle d'éducation nouvelle et pédagogies actives : méthodes naturelles, méthode globale, méthode scientifique. Modèle de maîtrise : pédagogie par objectifs, pédagogie de la maîtrise et pédagogie différenciée. Modèle global et autonomisation : recherche et maîtrise de l'information. Dans leur dictionnaire, Raynal et Rieunier (2014) ont essayé de présenter une liste plus ou moins exhaustive de méthodes en pédagogie. On peut citer à titre d'exemple : méthodes inductives, méthodes déductives, impositives, traditionnelles, attrayantes, intuitives, actives, méthodes coopératives, méthode expérimentale, méthodes modernes, méthodes de découverte, etc. Un autre exemple que l'on pourrait citer c'est celui de Prégent (1990). Cet auteur propose pour sa part, trois familles des méthodes couvrant un total de 34 méthodes : les méthodes fondées sur l'exposé, les méthodes fondées sur la discussion et le travail en équipe et les méthodes basées sur l'apprentissage individuel, etc.

#### **1.1.4 Style d'enseignement**

Le style d'enseignement constitue un autre concept plus proche de celui de pratiques d'enseignement. De manière générale, le terme style désigne une « manière propre, typique, caractérisant la façon globale d'un individu ou d'un groupe d'individus de se comporter, d'agir, de s'exprimer, qui lui confère une personnalité distincte et reconnaissable » (Legendre, 1993, p.1194). On parle par exemple de style militaire pour désigner la manière dont le militaire s'exprimer, marche, s'habille, etc. Si nous appliquons cette définition à l'enseignement, nous pouvons considérer le style d'enseignement comme une manière de se comporter ou d'agir propre d'un enseignant dans une situation pédagogique. Cette définition n'est pas très éloignée de celle que proposent Kaplan et Kies (1995, p. 29) selon laquelle, le style d'enseignement est « les comportements personnels de l'enseignant et les médias utilisés pour transmettre ou recevoir des données à l'apprenant ». Pour Legendre, le style d'enseignement est « une configuration de comportements (faits et gestes, intérêts, communication, caractère) et attitudes caractérisant un enseignant en regard des composantes et diverses relations d'une situation pédagogique » (p1199).

Contrairement aux méthodes et stratégies d'enseignement qui changent notamment en fonction de la situation pédagogique, le style d'enseignement se caractérise par sa stabilité dans le temps. Il n'est pas lié à la méthode, car, il s'agit de la manière personnelle d'approcher les apprenants (Legendre, 1993). Cette acception se rapproche de celle de Conti (2004) qui considère le style d'enseignement comme des qualités personnelles qui restent cohérentes, quel que soit le contenu de matière enseignée.

Comme pour les méthodes pédagogiques, il existe de nombreux systèmes de classification de styles d'enseignement. Par exemple, Mosston et Ashworth (cité dans Legendre, 1993, p1199) ont listé un total de 11 styles d'enseignement : « style directif, style

entraîneur, style superviseur, style encadreur, style étape par étape, style interrogateur, style guide, style orienté vers l'action, style accompagnateur, style personne-ressource et l'auto-enseignement ». Therer et Willemart (1983) ont sur base de travaux de Blake et Mouton (1964) développé un modèle en deux dimensions représentant deux attitudes de l'enseignant dans une situation pédagogique : l'attitude vis-à-vis de l'apprenant et l'attitude vis-à-vis de la matière. Ces attitudes s'expriment chacune à un degré différent : fort, faible, intérêt, désintérêt. Ainsi en combinant ces deux attitudes, on obtient quatre styles d'enseignement dont le style transmissif, le style incitatif, le style associatif, le style permissif.

## 1.2 Conceptualiser et démêler les pratiques d'enseignement de ses concepts voisins

Avant de dire ce qu'est-ce une pratique d'enseignement, disons d'abord un mot sur le concept de *pratique* lui-même. Dans la littérature scientifique, le concept de pratique est assez polysémique (Messier, 2014). Déjà, lorsqu'on consulte le Robert Dico en ligne, on constate que le terme pratique y est défini de pas moins de cinq façons. Par exemple, la pratique peut signifier une manière concrète d'exercer une activité. On parlera alors de la pratique enseignante, de la pratique sportive, etc. Dans les dictionnaires spécialisés, notamment celui de Legendre (1993), le terme pratique représente également pas moins de six définitions. Une des définitions le conçoit comme étant « une façon d'agir habituelle et empirique propre à un individu ou une collectivité » (p.1007). Par exemple, les questions de fixation posées par un enseignant X à la fin de chacune de ses séances de cours, peuvent être qualifiées de pratique propre à cet enseignant. Ansart (1999) propose une acception quasi similaire de ce que dit Legendre, même s'il préfère parler de « comportement et activité » en lieu et place d'action (agir). Dans sa recherche théorique, Messier a, à partir d'un corpus de 16 unités de sens recueillies, dégagé cinq sens que recouvre le concept de pratique. Selon cette auteure, une pratique peut être définie comme activité, comme observance, comme manière habituelle d'agir, comme fait d'exercer une activité particulière et comme compétence ou savoir-faire.

Après ce bref éclairage, venons-en maintenant à la pratique d'enseignement. D'abord, signalons que les concepts de pratique pédagogique et pratique enseignante sont parfois utilisés dans la littérature comme synonymes de celui de pratique d'enseignement au sens où nous l'entendons dans ce travail. Ainsi, dans la majorité de recherches et publications francophones, il ne pas rare de trouver des intitulés de recherche qui font plus mention de « pratique pédagogique » ou de « pratique enseignante » que de « pratique d'enseignement ». Pourtant, des nuances subtiles existent entre ces concepts. Toutefois, nous évoquons dans ce travail, des études ayant porté sur ces trois acceptions, sachant que de fait, ils parlent de la même chose.

Cela dit, si nous appliquons les définitions proposées notamment dans les dictionnaires que nous avons mentionnés plus haut, nous pourrions définir la pratique d'enseignement comme une manière d'agir habituelle, une façon concrète d'exercer les activités d'enseignement-apprentissage, propre à un enseignant ou groupe d'enseignants. On dira par exemple que, les enseignants de mathématiques enseignent en alternant entre explications

orales et écrits au tableau. Pratique que Ferrare (2019) qualifie de « *chalk talks* » ou « *discours à la craie* ». Une telle définition a l'avantage de faciliter la compréhension générale du concept de pratique d'enseignement. Cependant, l'adjectif « *habituelle* » qui s'y trouve ne devrait pas être compris dans son sens absolu, car, cela risque d'enlever à la pratique d'enseignement son caractère contextuel et parfois, spontané. On pourrait dès lors comprendre pourquoi cet adjectif disparaît dans la définition que Legendre (2005) donne à la pratique d'enseignement, alors qu'il se trouve dans une des définitions du terme pratique qu'il a proposées (Legendre, 1993). En ce qui concerne la pratique d'enseignement, l'auteur la prend plutôt au sens de l'activité, en proposant de la définir comme une « activité inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique » (Legendre, 2005, p.1066). En effet, une pratique d'enseignement est une succession de diverses décisions prises par l'enseignant (Perrenoud, 1994), en fonction de la situation pédagogique dans laquelle il se trouve. Selon Perrenoud, une pratique en classe ne consiste pas à mettre en œuvre une théorie, ni des actions ou de recettes idéalement préparées. En réalité, il y a toujours un écart entre la planification d'une leçon et sa mise en œuvre. La pratique ne dépend pas toujours de la planification, parce que les éléments de la situation imposent parfois quelques ajustements et bricolages de la part de l'enseignant (Altet, 2003). C'est là tout le caractère dynamique de la pratique d'enseignement qu'on retrouve également dans les idées de Bru (2006) qui souligne que la pratique en classe se heurte de manière presque systématique aux « éléments imprévus » qui deviennent parfois l'enseignant du chemin qu'il avait prévu de suivre. Ce chemin est imprimé par la méthode pédagogique qui oriente la pratique, mais ne la détermine pas forcément. C'est peut-être ici le lieu de démêler la pratique d'enseignement de la méthode d'enseignement ou méthode pédagogique. **Une pratique d'enseignement n'est pas réductible à une méthode d'enseignement.** Une méthode pédagogique par exemple, l'exposé magistral ne résume pas l'ensemble d'activités que l'enseignant met en œuvre en classe pendant le face-à-face pédagogique. Cependant, elle donne la direction ou l'orientation que l'enseignant prend pendant le processus d'enseignement-apprentissage en salle de classe. Les pratiques d'enseignement sont multiples et complexes (Altet, 2019 ; Hora et Ferrare, 2014).

[Elles] recouvre[nt] à la fois des actions, des gestes, des procédures (observables), mais aussi des choix, des stratégies, des décisions, des fins, des buts (activité cognitive interne qui guide ce qui est observable), et les normes du groupe professionnel (dimension institutionnelle) » avec les processus et inter-processus en jeu dans la dynamique de l'interaction enseignement-apprentissage (Altet, cité dans Altet, 2019, p. 32).

À partir de ces propos d'Altet, il y a lieu de préciser également que dans la rigueur sémantique et opérationnelle, **une pratique d'enseignement n'est pas une stratégie d'enseignement** (ou une stratégie pédagogique). D'après Altet (1994) les stratégies font partie de pratiques. Comme nous l'avons vu plus haut, une stratégie est une action planifiée, une opération organisée par l'enseignant afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Or, la pratique n'est pas toujours planifiée à l'avance. Elle s'improvise parfois (Bru, 2006). Elle est dynamique et se modifie au gré de la situation pédagogique. Par exemple, l'enseignant X peut avoir planifié l'organisation des *activités en petits groupes*. Arrivé en classe, il constate que ses étudiants n'ont pas bien maîtrisé les principes théoriques sur lesquels ils devaient se

baser pour réaliser de tâches en groupe. L'enseignant décide de refaire un cours magistral pour faire acquérir ces principes aux étudiants. La stratégie planifiée ne sera donc pas, mise en œuvre à cause d'une des composantes de la situation pédagogique, en occurrence, les étudiants, parce qu'ils ne sont pas outillés pour exécuter l'activité prévue. Cela permet de comprendre pourquoi Clanet (2001) préfère considérer les pratiques comme « le fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus » (p.328). **La pratique d'enseignement n'est pas non plus synonyme d'approche pédagogique.** Par contre, une approche pédagogique oriente la pratique d'enseignement. En d'autres termes, les activités que l'enseignant met en œuvre, les décisions qu'il prend pendant le processus d'enseignement-apprentissage sont fonction non seulement de ses intentions, mais aussi, de la conception qu'il a de la situation pédagogique. L'approche pédagogique est la base théorique qui sous-tend le choix de méthodes et stratégies d'enseignement (Legendre, 1993). Autrement dit, l'approche pédagogique se manifeste à travers les méthodes et stratégies que l'enseignant utilise. Par exemple, dans une approche centrée sur l'apprentissage, il est plus probable que l'enseignant puisse utiliser les activités en sous-groupes que de faire une démonstration au tableau. Enfin, **une pratique d'enseignement n'est pas un style d'enseignement.** Les pratiques d'enseignement tout comme les stratégies et les méthodes sont relatives au contenu de la matière à enseigner, à la situation pédagogique, mais, le style d'enseignement en tant que qualités personnelles d'un enseignant, sa manière personnelle de faire reste cohérent (Conti, 2004). Il s'agit de la manière personnelle d'approcher les étudiants (Legendre, 1993).

Au regard de toutes ces considérations, il est clair qu'une pratique d'enseignement est dynamique et multidimensionnelle. De ce fait, il semble fondé d'abandonner la vision unidimensionnelle, basée sur l'étude des méthodes pédagogiques afin d'exploiter plusieurs dimensions de la pratique (Altet, 2019 ; Hora et al., 2013 ; Talbot, 2019). De plus, puisqu'elle est multidimensionnelle, nous allons désormais faire usage du pluriel pour désigner la pratique d'enseignement dans la suite de ce travail. Cela étant, quelle définition pouvons-nous finalement donner aux pratiques d'enseignement dans cette recherche ?

Nous considérons les pratiques dans le sens d'un ensemble d'« activités ». Ainsi, en nous basant sur la définition de Legendre (2005) selon laquelle, une pratique d'enseignement une « activité inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique » (p.1066), nous définissons **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.** Ces activités sont comme le souligne Valencia (que citent Jaime Osorio et Insuasty, 2015), implicitement ou explicitement soutenues par différentes croyances, recherches, théories et modèles.

Puisque dans le cadre de sa profession l'enseignant déploie plusieurs activités, nous nous intéressons uniquement à ce qui se passe en salle de classe, pendant le face-à-face pédagogique (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012). Cela permet d'éviter la confusion entre les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes. En effet, comme le précise Altet

(2003), les pratiques enseignantes désignent toutes activités déployées par l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Il peut s'agir par exemple de la préparation de cours, de la participation à de réunions de travail ou de formation, de l'enseignement en classe, de travail en équipe avec ses collègues, de l'encadrement des étudiants, etc. D'ailleurs, dans l'analyse de Messier (2014), ce concept ressort comme « le fait d'exercer une activité professionnelle ». Aussi l'auteure l'a-t-elle défini comme « le fait d'exercer une activité professionnelle orientée par les savoirs et les compétences de celui-ci, ainsi que par les fins et les normes de la profession d'enseignant dans un milieu pédagogique particulier » (p.144).

### **1.3 Observer les pratiques d'enseignement**

Il y a principalement deux manières d'étudier les pratiques d'enseignement. La première consiste à interroger les acteurs, usuellement, les enseignants et les étudiants sur les pratiques en salle de classe. Les entretiens et les enquêtes par questionnaires permettent d'obtenir les discours de ces acteurs sur les pratiques passées ou à venir (Clanet et Talbot, 2012). La deuxième manière consiste à récolter au moyen des observations, les traces de pratiques réellement mises en œuvre dans la salle de classe. Les pratiques ainsi observées peuvent être qualifiées de pratiques constatées. Nous allons faire un focus sur l'observation des pratiques des enseignants du supérieur qui constitue la perspective privilégiée, mais non exclusive, de notre travail.

#### **1.3.1 Observation quantitative des pratiques d'enseignement**

En éducation, l'observation quantitative est une démarche structurée consistant à faire un usage systématique des cinq sens pour mieux comprendre un phénomène social (Campbell, 2017), tel que les pratiques d'enseignement. Elle se fait au moyen d'une grille d'observation. Cette dernière est définie par De Ketele (1983) comme étant :

Un système d'observation systématique, attributive, allospective, visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle, les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des attributs à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible (p.127).

Cette définition permet de mieux saisir la compréhension du concept de grille d'observation systématique que nous avons dans cette étude. Toutefois, il nous semble pertinent de préciser que la littérature anglo-saxonne utilise le terme d'« *observation protocol* » pour parler de grille d'observation. Nous considérons qu'utiliser le terme protocole en français à la place de celui de grille d'observation apporterait une confusion théorique dans notre démarche, car, ce dernier désigne à la fois une grille d'observation comme outil, mais aussi, toute la démarche associée au processus d'observation. En d'autres termes, une grille d'observation est une composante d'un protocole d'observation.

#### **1.3.2 Propriétés psychométriques**

Comme indiqué ci-dessus, de nombreuses grilles d'observation sont utilisées sans preuve suffisante de leurs qualités métrologiques (Hora et Ferrare, 2013a). Or, comme tout



instrument de mesure quantitative, ces outils doivent répondre aux exigences psychométriques pour prétendre aboutir à des résultats scientifiquement solides. Ainsi, les concepteurs des grilles d'observation sont astreints à examiner et à rapporter les propriétés psychométriques de leurs instruments, car, ces dernières affectent non seulement la qualité des résultats, mais aussi, et surtout, les inférences qu'on en fait sur les pratiques d'enseignement. Ces propriétés peuvent être entre autres, la sensibilité ou la finesse discriminative de l'instrument, la fiabilité, la validité, etc. Dans cette section, nous décrivons deux propriétés les plus applicables aux grilles d'observation en classe : la validité et la fiabilité.

### La validité

Examiner la validité d'un instrument de mesure c'est chercher à fournir des preuves que cet instrument mesure ce qui doit être réellement mesuré et pas autre chose (Laveault et Grégoire, 2014). Il s'agit selon les psychométriciens, de la qualité la plus importante de tout instrument de mesure, car, aucun instrument ne peut être utilisé s'il n'évalue pas ou évalue mal ce qu'il prétend mesurer.

Il existe plusieurs modèles pour prouver la validité d'un instrument. Les *Standards for Educational and Psychological Testing* que citent Laveault et Grégoire (2014) le regroupent en cinq catégories : preuves basées sur le contenu, preuves basées sur les processus de réponse, preuves basées sur la structure interne du test, preuves basées sur les relations avec d'autres variables et, preuves basées sur les conséquences du testing. La validité des preuves basées sur le contenu provient des avis des experts, qui évaluent l'ensemble des caractéristiques des items par rapport à ce que l'instrument est censé mesurer. Ce sont eux qui déterminent dans quelle mesure, les divers aspects de l'instrument sont représentatifs du concept en cause (Laveault et Grégoire, 2014). L'équipe d'experts doit être composée des spécialistes en évaluation et des spécialistes de la matière que l'on veut évaluer. Cette définition suggère que l'examen de validité ne s'arrête pas au seul contenu de l'instrument, mais elle couvre plusieurs autres aspects (Laveault et Grégoire, 2014), notamment les types d'items, le mode d'administration, le système de correction, etc. Dans le cas d'une grille d'observation, ce type de validité peut concerner le système de codage, la durée de l'observation, les intervalles de temps pendant lesquels chaque activité est observée, etc. Toutefois, on reproche à ce modèle de validité d'être pour une part, subjectif à cause des interprétations différentes qui peuvent intervenir lorsque les experts n'ont pas le même entendement de la validité d'une mesure (Hora et Ferrare, 2013a). Néanmoins, certains auteurs considèrent que cette critique n'enlève pas à la méthode sa pertinence scientifique. Laveault et Grégoire (2014) soutiennent que « si elle respecte une méthodologie rigoureuse, elle permet d'arriver à des conclusions solides qui pourront trouver confirmation dans des recherches empiriques ultérieures » (p.166). Par ailleurs, la validité fondée sur le contenu n'est pas à confondre avec la validité apparente aussi appelée validité de face. Celle-ci se base sur ce que le test paraît mesurer. Elle est faite par des juges non experts du domaine, sans méthodologie particulière (Laveault et Grégoire, 2014). Les preuves basées sur les processus de réponse visent quant à elles, à vérifier dans quelle mesure le cheminement suivi par les sujets pour répondre aux différents items est en relation avec le cadre conceptuel sous-

jaçant. Le modèle des preuves basées sur la structure interne du test consiste plutôt, à examiner dans quelle mesure les relations entre les différents items et entre les composantes du test correspondent bien au cadre théorique de référence. La collecte des preuves basées sur les relations avec d'autres variables vise à étudier les relations entre les scores au test et un critère extérieur. On l'appelle aussi validité de critère (Hora et Ferrare, 2013a). Elle comprend la validité concomitante et la validité prédictive. La première consiste à étudier la relation entre les scores au test et les scores à une autre mesure similaire à celle visée par le test. Dans le cas d'une grille d'observation des pratiques d'enseignement, ces preuves peuvent s'obtenir en examinant la relation entre les scores des observations faites en classe et les scores de réponses aux questionnaires sur les pratiques d'enseignement. La deuxième consiste à prouver la qualité des prédictions faites sur la base des résultats au test. Dans le cas des observations, ces preuves peuvent être collectées en étudiant dans quelle mesure les scores des observations faites en classe prédisent les comportements futurs des enseignants. À propos des preuves basées sur les conséquences du testing, Laveault et Grégoire (2014) déclarent que celles-ci

concernent les implications souhaitées et non souhaitées de l'usage des tests. Ceux-ci remplissent-ils bien la fonction pour laquelle ils ont été créés ? N'entraînent-ils pas des effets indésirables ? Cette dernière question est souvent passée sous silence. Pourtant, il est fréquent que des tests aient des conséquences non souhaitées, parfois plus importantes que les résultats recherchés (p.169).

Concernant les grilles d'observation, le recours à l'un ou l'autre modèle de validité dépend d'un certain nombre des paramètres, notamment les objectifs et les formats des grilles. Par exemple, pour des grilles à visée évaluative comme le *Reformed Teaching Observation Protocol* (RTOP), les auteurs ont récolté leurs preuves de validité en utilisant le modèle des preuves basé sur les relations avec d'autres variables. Tandis que pour des grilles à visée descriptive comme le *Teachnig dimensions Observation Protocol* (TDOP), les auteurs ont utilisé la validité fondée sur le contenu. De manière générale, le coefficient de validité est estimé à partir des coefficients de corrélation usuels notamment, le  $r$  de Bravais-Pearson,  $\rho$  de Spearman,  $\tau$  de Kendall, etc.

### La fiabilité

La fiabilité d'un instrument de mesure renvoie à la précision de la mesure et à la reproductibilité des résultats. Ainsi, on peut considérer qu'une grille d'observation en classe est fiable si elle permet d'observer avec précision chaque dimension ou aspect des pratiques d'enseignement visés, chaque fois qu'elle est utilisée, c'est-à-dire, si elle conduit systématiquement aux mêmes résultats à chaque utilisation. Cette fiabilité peut être estimée à deux niveaux : au niveau des observations et au niveau des observateurs. La fiabilité des observations fait référence à la notion de fiabilité dans le temps. Elle répond aux questions du genre, combien d'observations faut-il pour obtenir des données fiables. C'est une opération qui demande beaucoup de temps et parfois une grande logistique pour être menée. C'est pourquoi elle est très peu rapportée par les concepteurs des grilles (Weston et al., 2021). La majorité d'auteurs fait plutôt attention à la fiabilité au niveau des observateurs. Dans ce cas, il s'agit de déterminer dans quelle mesure plusieurs observateurs indépendants observent

la même chose en utilisant une même grille. Le résultat qui en découle est un indicateur du degré d'accord, d'homogénéité ou de consensus des notes attribuées par divers observateurs. La grille d'observation ainsi que les résultats produits seront d'autant plus fiables que les résultats des différents observateurs seront proches (Norimatsu, 2008). Selon les types de données, on peut calculer plusieurs types de coefficients de fiabilité. Nous allons décrire l'un d'entre eux qui est particulièrement applicable aux grilles d'observation à savoir, la fiabilité inter-juges en anglais, *inter-rater reliability* (IRR) (Hora et Ferrare, 2013a). Il existe diverses techniques pour mesurer cet indice, mais tout choix est fonction des propriétés des données. Dans un article consacré au calcul de la fiabilité inter-juges pour les données d'observation, Hallgren (2012), tout en relevant une série d'erreurs régulièrement commises dans la pratique, a proposé les techniques suivantes.

Pour les données nominales ou catégorielles, le concepteur a le choix entre le pourcentage d'accord inter-observateur (aussi appelé probabilité commune d'accord) et le Kappa de Cohen. Le pourcentage d'accord inter-observateur correspond au quotient du nombre d'accords dans les observations par le nombre total des observations. Bien que certains praticiens continuent de l'utiliser, les psychométriciens considèrent cet indice comme une mesure peu précise de la fiabilité d'un instrument. On lui reproche principalement de ne pas faire attention aux accords auxquels on pourrait s'attendre par le hasard, ce qui entraîne une surestimation du niveau d'accord rapporté (Hallgren, 2012). En plus, cette surestimation est susceptible d'augmenter drastiquement lorsqu'on a un petit nombre de catégories, deux ou trois par exemple. Le Kappa de Cohen (et ses variantes) a le mérite de pallier cette faiblesse dans la mesure où, il détermine le niveau d'accord entre observateurs pour un ensemble d'observations tout en supprimant l'accord attendu dû au hasard (Hallgren, 2012). Sa formule de calcul se présente comme suit :  $K = \frac{P(a) - P(e)}{1 - P(e)}$ , où  $P(a)$  indique le pourcentage d'accord observé et  $P(e)$  la probabilité d'accord attendu due au hasard. Cependant, le Kappa de Cohen ne fonctionne que dans le cas où on utilise deux observateurs. Fleiss (1971) en a proposé une extension qui fonctionne dans le cas de deux ou plusieurs observateurs. Le Kappa de Cohen s'interprète comme un coefficient de corrélation. Sa valeur ne peut dépasser 1. Une valeur de 0 indique un accord nul tandis que 1 correspond à un accord parfait. Une valeur négative indique un désaccord systématique. Landis et Koch (1997) ont proposé des normes d'interprétation en cinq fourchettes : de 0,0 à 0,20, de 0,21 à 0,40, de 0,41 à 0,60, de 0,61 à 0,80 et de 0,81 à 1, indiquant respectivement un accord léger, moyen, modéré, substantiel et presque parfait ou parfait. Pour sa part, Krippendorff (1980) estime que pour être plus sûr dans les conclusions qu'on tire de données, on ne peut prendre une décision définitive sur la fiabilité d'un instrument avec des valeurs inférieures à 0,80.

Pour les données ordinales, d'intervalles ou de rapport, le concepteur a le choix entre le pourcentage d'accord inter-observateurs et le coefficient de corrélation intra-classe (CCI) (Hallgren, 2012). Contrairement au cas précédent, le pourcentage inter-observateurs correspond ici au pourcentage de notes concordantes dans un intervalle particulier. Cette technique subit les critiques similaires à celles évoquées plus haut. Le CCI reste la technique la plus recommandée, particulièrement lorsqu'il s'agit des grilles dites holistiques. Ces dernières se présentent sous la forme des échelles de type Likert et donnent lieu aux données

ordinales. De plus, le CCI est une statistique qui fonctionne pour n'importe quel nombre d'observateurs. Contrairement au Kappa de Cohen qui se base seulement sur le pourcentage d'accords observés entre codeurs, le CCI prend également en compte l'ampleur du désaccord observé. Ce désaccord qui est en fait une erreur de mesure est souvent dû à la subjectivité des observateurs. Il contribue donc à la variabilité du score observé. Ainsi, lorsqu'on examine la fiabilité d'une grille d'observation de type Likert, il est important d'estimer l'ampleur de l'erreur introduite par la subjectivité des observateurs. Le CCI a l'avantage de fournir cette information, dans la mesure où sa valeur dépend de l'ampleur du désaccord entre les observateurs. En d'autres termes, plus l'ampleur du désaccord est élevée, moins le CCI est élevé et plus la part de la subjectivité est élevée, et vice-versa (Laveault et Grégoire, 2014). Il existe plusieurs variantes du CCI. Le choix de l'une ou l'autre variante dépend de la manière dont chaque étude est conçue et des propriétés de données. Toutefois, quelle qu'en soit la variante, le calcul du CCI se base sur le postulat selon lequel, les notes de plusieurs observateurs pour un ensemble d'observations (appelées communément, score observé), contiennent une composante de score vrai (aussi appelé score réel) et une composante d'erreur (aussi appelée erreur de mesure ou terme de bruit non observé). Son écriture mathématique est la suivante :  $X_{ij} = \mu + r_i + e_{ij}$  où  $X_{ij}$  est la note attribuée au sujet  $i$  par l'observateur  $j$ ,  $\mu$  est la moyenne du score vrai pour la variable  $X$ ,  $r_i$  c'est l'écart du score vrai à partir de la moyenne pour le sujet  $i$  et  $e_{ij}$  représente l'erreur de mesure. Cette équation peut être adaptée selon les cas. Par exemple, si on a deux observateurs dans une classe et que l'un de deux attribue systématiquement des notes élevées à chaque item, il faut réécrire l'équation en tenant compte des effets principaux entre ces deux observateurs. Ainsi on aura dans ce cas :  $X_{ij} = \mu + r_i + c_j + rc_{ij} + e_{ij}$  où  $c_j$  indique le degré où l'observateur  $j$  s'écarte systématiquement de la moyenne et  $rc_{ij}$  l'interaction entre la déviation du sujet et la déviation de l'observateur. Le CCI peut se calculer de plusieurs manières. Le lecteur intéressé est invité à consulter la littérature appropriée (par exemple, Bartko, 1966 ; Hallgren, 2012 ; Laveault et Grégoire, 2014, etc.). Plusieurs auteurs ont proposé des clés d'interprétation de CCI, mais tout dépend des objectifs poursuivis par chaque chercheur. Par exemple, Cicchetti (1994) a proposé le cadre ci-après : en dessous de 0,40 : médiocre, entre 0,40 et 0,59 : passable, entre 0,60 et 0,74 bon et entre 0,75 et 1,00 excellent.

### **1.3.3 Choix de la grille d'observation à utiliser dans ce travail**

Il existe une gamme variée de grilles d'observation développées pour la plupart dans le cadre de cours de Sciences, de Technologie, d'Ingénierie et de Mathématiques (STIM) au niveau supérieur. Ces grilles sont cependant adaptables à d'autres contextes d'enseignement supérieur. Deux revues de la littérature (Anwar et Menekse, 2021 ; Hora et Ferrare, 2013a) ont permis de lister les grilles les plus couramment utilisées dans les STIM (voir tableau1).

Deux grandes catégories des protocoles reposant sur des grilles d'observation sont distinguées : les protocoles non structurés versus structurés (Hora, 2013 ; Pretzlik, 1994). Dans le cas des premiers, l'observateur utilise un protocole ouvert où il est invité soit à noter les pratiques ou incidents critiques qui ont lieu en classe, soit à prendre des notes détaillées de tout ce qui se passe en salles de classe, sans consignes particulières. Ces protocoles donnent beaucoup d'autonomie à l'observateur (Anwar et Menekse, 2021 ; Hora et Ferrare,

2013a) tout en exigeant que ce dernier ait un minimum de connaissances dans le domaine pour prétendre saisir les informations pertinentes. Ils s'inscrivent dans une démarche interprétative (Mulhall, 2003), ce qui ne facilite pas la comparaison des données issues de plusieurs observations. Dans le cadre du recours à un protocole structuré, l'observateur suit une procédure définie reposant sur une grille d'observation standardisée. Il cible et code des comportements préalablement spécifiés et prédéfinis sur la base des théories scientifiques. La tâche de l'observateur consiste à noter la présence ou non des comportements jugés pertinents pour décrire ou évaluer les pratiques d'enseignement. Ces types d'observation sont moins subjectifs et s'inscrivent dans une démarche positiviste (Dessus, 2007 ; Mulhall, 2003). Contrairement à la catégorie précédente, l'observation structurée favorise la comparaison des résultats entre plusieurs observateurs (Asgari et al., 2021 ; Hora, 2013).

Les protocoles structurés peuvent être classés en fonction de certaines caractéristiques communes (Weston et al., 2021). Hora et Ferrare (2013a) ont identifié six caractéristiques pour distinguer les protocoles les plus couramment utilisés dans les STIM, nous en ajouterons une septième :

(1) *L'objectif visé* : l'observation des pratiques en classe peut viser (1) la description des pratiques d'enseignement ou (2) l'évaluation de la qualité de l'enseignement (Bru, 2002). Les observations faites dans la visée de la description des pratiques d'enseignement permettent de repérer ce que font réellement les enseignants dans les classes, sans jugement quant à la qualité de leur travail. Elles permettent de documenter les activités d'enseignement et d'apprentissage en classe (Ebert-May et al., 2011 ; Weston et al., 2021). Les grilles d'observation telles que le *Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM* (COPUS) (Smith et al., 2013) et le *Teaching Dimensions Observation Protocol* (TDOP) (Hora et al., 2013) ont été développées pour atteindre ce type d'objectif. Les observations qui visent l'évaluation de la qualité de l'enseignement (Asgari et al., 2021) se sont inscrites dans les recherches sur l'enseignement efficace (Garrett et al., 2019). Elles sont dans la plupart de cas, réalisées dans le but d'évaluer le rendement des enseignants (Hora et al., 2013), de jauger l'efficacité ou la mise en œuvre des interventions pédagogiques (Weston et al., 2021). Le *UTeach* (UTOP) (Walkington, et al., 2011) par exemple, est une grille à visée évaluative. Toutefois, il existe aussi des grilles conçues pour décrire et évaluer l'enseignement simultanément. C'est le cas du *Teaching Behaviors Inventory* (TBI) (Murray, 1983).

(2) *Le niveau de granularité* : toutes les grilles ne conceptualisent pas avec la même finesse les différents aspects de l'enseignement. Prenons l'exemple des interactions en classe. Des grilles telles que le *Decibel Analysis for Research in Teaching* (DART) (Owens et al., 2017) permettent de saisir les interactions au niveau général, sans s'intéresser à la nature ou à la pertinence des interactions, mais plutôt, qui de l'enseignant ou de l'étudiant parle, quelle est la durée et la fréquence de chaque intervention, ce qui permet de caractériser le type d'enseignement dont il est question en classe. Tandis qu'avec des grilles telles que le TDOP, il est possible de savoir non seulement qui parle, mais aussi, quelle est la nature de son intervention. Si c'est un enseignant qui pose la question par exemple, il est possible de savoir s'il s'agit d'une question rhétorique, d'une question de compréhension ou d'une question conceptuelle, etc. La granularité se rapporte également au cadre temporel dans lequel chaque

comportement est observé. On parle alors de grilles holistiques ou de grilles segmentées (Smith et al. 2013). Les grilles holistiques exigent de l'observateur de noter chaque élément pour l'ensemble de la leçon et l'invitent à porter des jugements des comportements observés en leur attribuant une valeur sur une échelle de Likert. Ils donnent lieu à des scores quantitatifs qui facilitent des comparaisons directes entre plusieurs cours ou plusieurs observateurs (Teasdale et al., 2017). Les grilles segmentées proposent quant à elles de coder chaque élément sur des intervalles de temps relativement courts (par exemple, 2 à 3 minutes). La tâche de l'observateur consiste à noter la présence ou l'absence d'un comportement spécifique sur une matrice de codes, sans porter un jugement sur la qualité de l'enseignement. Les résultats sont des proportions de temps durant lesquelles une activité a été observée pendant toute la durée de la leçon (Teasdale et al., 2017).

(3) *Le type de public* : certaines grilles sont créées uniquement pour observer les activités de l'enseignant ou les activités de l'étudiant. D'autres le sont pour les deux acteurs à la fois.

(4) *La discipline ou matière à observer* : des grilles sont spécialement développées pour observer une discipline ou un groupe des matières spécifiques. Ainsi, le *VanTH Observation System* (VOS) (Harris et Cox, 2003 ; Cox et Cordray, 2008) est conçu pour documenter les pratiques d'enseignement en classes de bio-ingénieur et d'évaluer la présence ou non des pratiques dites « How People Learn (HPL) », alors que d'autres grilles sont conçues pour observer n'importe quelle discipline, comme le *Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM* (COPUS) (Smith et al., 2013). Hora et Ferrare (2013a) soulignent l'importance de tenir compte de la nature de la discipline observée pour éviter de produire des données décontextualisées du processus d'enseignement et d'apprentissage dans lequel les activités ont été observées.

(5) *Le degré d'inférence requis* : certaines grilles contiennent des catégories qui exigent un niveau d'inférence beaucoup plus élevé que d'autres. Par exemple, lors d'une observation en classe, il est plus exigeant de coder le niveau d'engagement cognitif des étudiants que de coder les technologies utilisées.

(6) *La nécessité de trianguler les données* : dans la perspective de chercher la complémentarité ou la corroboration des points de vue, il existe des grilles d'observation destinées à être combinées avec d'autres outils de collecte des données (entretiens, inventaires, artefacts de la classe, documents, etc.) (Hora et Ferrare, 2013a).

(7) *Le nombre d'aspects ou des dimensions de l'enseignement* : certaines grilles ciblent une seule dimension de l'enseignement alors que d'autres s'étendent sur plusieurs aspects. Par exemple, le *Classroom Observation Rubric* (Turpen et Finkelstein, 2009) est conçu pour observer uniquement les interactions en classe. Par contre, le TDOP permet d'observer plusieurs aspects de l'enseignement.

Le tableau 1 présente les grilles les plus couramment utilisées, à partir de trois caractéristiques qui semblent le mieux distinguer les grandes catégories de grilles qui existent, à savoir, l'objectif, le niveau de granularité et le nombre des dimensions visées.

Tableau 1 : Grilles structurées d'observation des pratiques d'enseignement

| Grilles structurées                                                                   | Objectifs   |            | Niveau de granularité |           | Dimensions ou aspects couverts |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|-----------------------|-----------|--------------------------------|
|                                                                                       | Descriptifs | Évaluatifs | Holistiques           | Segmentés | Nombre                         |
| Classroom Interactive Engagement Observation Protocol (CIEOP) (Kothiyal et al., 2013) | X           |            |                       | X         | 1                              |
| Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS) (Smith et al., 2013)    | X           |            |                       | X         | 4                              |
| Classroom Observation Rubric (Turpen & Finkelstein, 2009)                             | X           |            | X                     |           | 1                              |
| Cooperative Learning Observation Protocol (CLOP) (Kern et al., 2007)                  |             | X          | X                     |           | 1                              |
| Decibel Analysis for Research in Teaching (DART) (Owens et al., 2017)                 | X           |            | X                     |           | 1                              |
| Oregon Teacher Observation Protocol (O-TOP) (Wainwright et al., 2003)                 |             | X          | X                     |           | 2                              |
| Practical Observation Rubric to Assess Active Learning (PORTAAL) (Eddy et al., 2015)  |             | X          |                       | X         | 4                              |
| Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP) (Sawada et al., 2002)                   |             | X          | X                     |           | 3                              |
| SSI-Observation Protocol (SSI-OP) (Topçu et al., 2018)                                | X           |            | X                     |           | 5                              |
| Student Resistance and Instructional Practices (StRIP) (Shekhar et al., 2015)         |             | X          | X                     |           | 6                              |
| Teaching Behaviors Inventory (TBI) (Murray, 1983)                                     | X           | X          | X                     |           | 8                              |
| Teaching Dimensions Observation Protocol (TDOP) (Hora et al., 2013)                   | X           |            |                       | X         | 6                              |
| UTeach (UTOP) (Walkington et al., 2011)                                               |             | X          | X                     |           | 4                              |
| VaNTH Observation System (VOS) (Harris & Cox, 2003 ; Cox & Cordray, 2008)             | X           | X          |                       | X         | 4                              |

Au regard de ces trois critères, l'outil structuré TDOP se démarque : c'est une grille descriptive, segmentée et multidimensionnelle, tout en étant largement utilisée (Weston et al., 2021). Le *VaNTH Observation System* (VOS) également, mais il contient une dimension évaluative. Or, des études recensées par Weston et ses collègues (2021) ont révélé que des observateurs indépendants ont plus de difficultés à s'accorder sur les notes à attribuer aux items évaluant la qualité de l'enseignement qu'à décrire celui-ci. De plus, le TDOP permet d'observer en même temps enseignant et étudiant.

Nous avons consacré le chapitre quatre au processus d'adaptation et validation de cet outil en contexte d'enseignement supérieur congolais.

## 1.4 Des modèles théoriques pour rendre intelligibles les pratiques d'enseignement

Nous l'avons déjà dit, l'objet de cette étude est d'essayer de caractériser, comprendre et expliquer les pratiques des professeurs d'université en situation de classe. Pour éviter de nous retrouver avec des informations éparses, difficiles à interpréter, nous avons choisi d'appréhender les pratiques d'enseignement à partir de deux modèles théoriques : la théorie de système des pratiques de Halverson (2003) et le modèle de causalité triadique développé par Albert Bandura (2003). Le premier nous aidera à décrire les pratiques observées, tandis que le deuxième permettra de comprendre les pratiques ainsi caractérisées.

### 1.4.1 Théorie de système des pratiques de Halverson (2003) pour mieux observer et décrire les pratiques des enseignants en classe

Ce modèle théorique s'est imposé naturellement dans cette étude, car, la grille d'observation dont l'adaptation congolaise sert à observer les pratiques d'enseignement a été conçue et développée en référence à ce modèle (voir chapitre 5). À la base, cette théorie a été développée dans le cadre de l'enseignement obligatoire. Mais, elle a été transposée en contexte d'enseignement supérieur par Hora et ses collègues (2013), auteurs de la grille TDOP.

Cette théorie se fonde sur « *the dynamic interplay of artifact and tasks that inform, constrain and constitute local practice* ». [L'interaction dynamique des artefacts et des tâches qui informent, contraignent et constituent la pratique locale] (Hora et al., 2013, p.2).

La théorie part du postulat que l'enseignement en classe n'est pas quelque chose de simple. C'est ce que souligne également Bru (2001) pour qui enseigner serait entre autres, le fait de « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre » (p.7). Il s'agit d'un *phénomène complexe et multidimensionnel* faisant interagir plusieurs acteurs ou éléments (Hora et al, 2013). Par exemple, la direction de l'établissement, la politique locale, l'enseignant et ses collègues, les étudiants, les infrastructures, les matériels, les programmes, etc. On retrouve également cette idée dans les écrits de Bru, lorsqu'il considère les situations enseignement-apprentissage comme étant le lieu où se jouent des interactions complexes entre plusieurs dimensions ou composantes. Altet (2019) a également souligné cela en faisant le bilan de 50 ans de recherches sur le travail enseignant ou plus précisément, les pratiques enseignantes. Dans ce bilan, cette auteure plaide pour un changement de paradigme. Elle propose de remplacer l'approche prescriptive du processus d'enseignement-apprentissage, basée sur l'étude des méthodes pédagogiques, par une approche de la pratique d'enseignement elle-même, prise dans toute sa complexité. C'est que disent justement Hora et ses collègues (2013) qui proposent d'abandonner l'approche unidimensionnelle qui consiste à conceptualiser l'enseignement en classe « uniquement comme la régularité avec laquelle certaines méthodes d'enseignement sont utilisées » (p.3). La pratique en classe ne devrait pas se réduire au seul comportement manifeste des enseignants, mais plutôt être « perçue comme étant située et répartie dans les caractéristiques d'un milieu particulier ». Le rejet de cette approche



behavioriste est également prôné par Talbot et Arrieu-Mutel, (2012) qui préfèrent parler plutôt de l'analyse des activités en classe (action), en lieu et place de comportements de l'enseignant.

Ainsi, l'enseignement en classe peut être compris comme la résultante d'une interaction dynamique entre les artefacts, les acteurs (enseignant et étudiants), les caractéristiques de la tâche et le contexte local au sein duquel il a lieu. C'est un phénomène situé et distribué dans un contexte donné (Cohen et Ball, 1999 ; Hora et al., 2013). Il doit être appréhendé à partir de plusieurs aspects, facettes ou dimensions (Cohen et Ball, 1999).

Tout ce qui se passe en classe ne peut être étudié au même moment (Suchaut, 2003). Par ailleurs, il n'existe pas de consensus ni sur les aspects ou dimensions à étudier, ni sur leur nombre (Baudoin et Galand, 2021). Il est dès lors judicieux de choisir des dimensions significatives (Clanet, 2001) à partir desquelles on peut étudier les pratiques d'enseignement. Le plus souvent, les objectifs visés par la recherche ainsi que les modèles théoriques mobilisés aident à cette tâche. En ce qui nous concerne, nous faisons le choix d'appréhender les pratiques d'enseignement à partir des aspects tels que, les méthodes d'enseignement, les gestes pédagogiques utilisés, la gestion de classe, la manière dont l'enseignant interagit avec les étudiants et ce qu'il fait pour favoriser les interactions entre étudiants et, la façon dont il sollicite l'engagement cognitif des étudiants pendant le processus d'enseignement-apprentissage. A l'instar de Hora et ses collègues (2013), nous pensons que la meilleure description des pratiques d'enseignement est celle qui rend compte des ensembles qui se forment à partir de ces différentes dimensions retenues par rapport au contexte local.

Nous décrivons brièvement les différentes dimensions sur lesquelles notre attention sera portée :

(1) *Les méthodes d'enseignement* : la méthode d'enseignement peut être comprise ici, au sens que lui donne Messier (2014). C'est-à-dire, une « organisation codifiée de techniques et de moyens inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique » (p.127). L'emploi de ces techniques et moyens est souvent révélateur de la voie qu'emprunte chaque enseignant pour atteindre ses objectifs en classe. Pendant le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut faire un exposé sans aucun matériel (exposé magistral), il peut s'adresser aux étudiants en leur posant plusieurs questions (exposé interactif), il peut donner aux étudiants des tâches à réaliser en petits groupes, il peut organiser une discussion avec le groupe-classe, etc.

(2) *Démarches pédagogiques ou gestes pédagogiques* : cette dimension englobe certains types de gestes pédagogiques ou comportements de l'enseignant qui n'ont pas un lien spécifique avec une méthode d'enseignement précise (Hora, 2015 ; Hora et Ferrare, 2013b ; Hora et al., 2013), telle que la méthode expositive, par exemple. Il s'agit plutôt des façons de faire ou des opérations que l'enseignant met en œuvre afin d'atteindre ses objectifs pédagogiques. En effet, au cours d'une leçon en classe, l'enseignant peut, par exemple, raconter une blague ou une anecdote pour détendre les étudiants et éveiller leur attention. Il peut multiplier des exemples pour illustrer, étayer ses explications et soutenir l'apprentissage des étudiants. Il peut structurer la présentation de la matière en plusieurs points et sous-points

(organisation). Il peut se déplacer dans la zone des étudiants pour s'assurer de leur participation au cours. Il peut insister sur les points importants ou principaux de la matière (emphase), etc.

(3) *Gestion de la classe* : la littérature de ces dernières décennies met un accent particulier sur la capacité managériale de l'enseignant. C'est-à-dire, sa capacité à gérer un groupe-classe (Martineau et Gauthier, 1999). Les pratiques de gestion de classe comprennent les pratiques qui visent « à donner des règles claires, cohérentes et à les appliquer effectivement de manière équitable au niveau de la classe [...] » (Baudoin et Galand, 2021, p.22). Selon Doyle (2001), « la gestion de la classe vise à maximiser le temps où les étudiants sont activement engagés dans des activités d'apprentissage. La principale tâche de l'enseignant est d'obtenir et de maintenir la collaboration des étudiants dans les activités de la classe » (cité dans Marchand et Tardif, 2011, p. 10). En d'autres termes, il s'agit selon Doyle (1986), de la manière dont l'enseignant établit et maintient l'ordre dans les salles de classe. Cet ordre dépend de la situation dans laquelle on se trouve et des individus qui y sont impliqués. Les mesures que l'enseignant peut mettre en place pour favoriser l'ordre peuvent englober des éléments tels que la distribution des ressources, l'explication des règles, la réaction aux comportements individuels et collectifs des étudiants, etc.

(4) *Les interactions* : cette dimension couvre l'ensemble des interactions pédagogiques entre l'enseignant et les étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes. En effet, depuis les travaux pionniers de Flanders, de nombreuses études ont noté que les interactions enseignant-apprenant constituent un indicateur majeur de la qualité de l'enseignement. Elles sont l'un des meilleurs prédicteurs des performances scolaires et d'adaptation académique (Allen et al, 2013 ; Karpouza et Emvalotis, 2019 ; Rivera Munoz et al., 2019). Certains auteurs comme Clanet (2001) les ont même qualifiés d'« *organisateur le plus puissant* » des pratiques d'enseignement. Il va s'agir d'observer les échanges mutuels et réciproques qui ont lieu entre le professeur et ses étudiants et entre les étudiants, pendant le processus d'enseignement-apprentissage en classe. Il ne s'agit pas, comme le dit Altet (1994), « d'une simple émission de messages [entre les deux parties], mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif, enseigner-apprendre, où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur » (p. 125). Ces interactions peuvent être à l'initiative de chacun de deux acteurs.

(5) *Sollicitation de l'engagement cognitif des étudiants pendant le cours* : le processus d'enseignement-apprentissage implique plus d'un acteur (Clanet et Talbot, 2012). On ne peut prétendre étudier de manière efficace les pratiques d'un enseignant en classe sans s'intéresser au comportement des étudiants. Des auteurs comme Good et Brophy (2000) mettent un accent particulier sur l'engagement des étudiants. Ils affirment, par exemple, que ce qui compte dans un processus d'enseignement-apprentissage, c'est la participation des apprenants, peu importe la façon dont l'enseignant enseigne. Il s'agit ici de coder toutes les sollicitations cognitives auxquelles l'enseignant expose les étudiants pendant le processus d'enseignement-apprentissage pour engager cognitivement les étudiants. L'enseignant peut demander aux étudiants de définir un concept, de réaliser une production, de résoudre un problème mathématique, un dilemme ou toute autre sorte de problème, etc. Il ne s'agit pas

de types réels d'engagement cognitif tels que décrits dans la littérature (Appleton et al., 2006 ; Fredricks et McColskey, 2012 ; Pirot et De Ketele, 2000, etc.). En effet, ce type d'engagement requiert une description approfondie du degré d'implication des étudiants dans les activités d'apprentissage. Nous ne pouvons repérer de pareilles dimensions à partir d'une simple observation des étudiants pendant une séance de cours. Le deuxième point de ce chapitre est justement consacré à ce type d'engagement et le chapitre sept montre comment le mesurer.

### 1.4.2 *Modèle de causalité triadique pour mieux comprendre les pratiques observées*

Selon Bandura et son équipe (2003), tout fonctionnement humain comme les pratiques d'enseignement par exemple, résulte d'une interaction dynamique entre trois catégories de facteurs : facteurs personnels (P), facteurs comportementaux (C) et facteurs environnementaux (E). Ces trois séries de facteurs interagissent de manière constante et s'influencent réciproquement pour construire petit à petit les pratiques d'un individu (Bandura, 2007 ; Carré, 2004 ; Clanet et Talbot, 2012 ; Talbot et Arrieu -Mutel, 2012). La première dimension comprend des facteurs se rapportant aux événements vécus par le sujet aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet. La deuxième dimension concerne « les actions effectivement réalisées par un sujet ainsi que les schémas comportementaux ». La troisième dimension couvre quant à elle « les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne sur les comportements » (Carré, 2004, p.32). L'auteur résume les interactions entre ces composantes à travers le modèle dit *triadique* que voici :

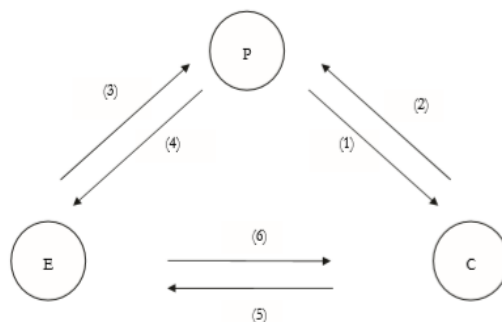


Figure 1. Modèle triadique de Bandura tel que repris par Carré (2004, p.33)

Le poids relatif de chaque série des facteurs dans l'explication du fonctionnement global dépend des activités en cours, des circonstances de la situation et des exigences socioculturelles. Chacune des facettes de ce modèle a déjà fait l'objet de plusieurs études en psychologie. Le segment (1-2) par exemple, a été beaucoup étudié en psychologie cognitive, le segment (3-4) est traditionnellement étudié en psychologie sociale et le dernier (5-6), a fait l'objet de nombreuses études, particulièrement chez les comportementalistes de l'école behavioriste. Il y a lieu de noter que dans la majorité de cas, toutes ces trois composantes se

trouvent intégrées dans des systèmes de causalité réciproque beaucoup plus complexes (Carré, 2004).

En référence à ce modèle, nous analyserons les influences réciproques entre trois séries des facteurs pour mieux caractériser, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement à l'enseignement supérieur.

Concernant **les facteurs personnels**, l'œuvre de Bandura a essentiellement porté sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), mais ces facteurs couvrent généralement plusieurs autres aspects, cognitifs, affectifs, biologiques, identitaires, représentationnels, attentionnels, émotionnels, etc. (Bandura, 2007 ; Carré, 2004 ; Clanet et Talbot, 2012 ; Talbot et Arrieu - Mutel, 2012).

En contexte scolaire, le SEP d'un enseignant serait la croyance qu'il a en sa capacité d'organiser et d'exécuter des tâches pédagogiques requises afin d'atteindre des objectifs souhaités (Bandura, 2007). Ce sentiment contribue à déterminer les choix d'activités que l'enseignant met en place dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il en est de même de l'investissement qu'il met dans la poursuite des objectifs qu'il s'est fixés, de la persistance dans l'effort et des réactions émotionnelles qu'il développe devant les obstacles. Les professeurs d'université ne peuvent mettre en place que des pratiques dont ils se sentent capables, celles qui marchent et qui leur permettent d'atteindre leurs objectifs. Bandura (2007) distingue quatre sources qui contribuent à la construction du SEP : l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques ou émotionnels. De toutes ces sources, l'auteur affirme que c'est l'expérience du sujet qui se trouve être l'élément le plus déterminant (Carré, 2004).

En ce qui nous concerne, nous allons nous appuyer notamment sur cette source pour étudier les pratiques d'enseignement à l'université. Nous pensons comme Talbot et Arrieu - Mutel (2012) qu'« on ne peut comprendre l'activité des maîtres[ou d'enseignants en général] que par rapport à leurs expériences antérieures, aux traces laissées sur leur personnalité et leur cognition » (p.71). C'est ce que certaines études ont démontré.

En effet, examinant les sources qui guident la mise en place des pratiques d'enseignement à l'enseignement supérieur, Oleson et Hora (2014) ont rapporté que pour enseigner, la majorité des professeurs s'appuie sur trois types d'expériences : leurs expériences d'enseignants, leurs expériences en tant qu'étudiant et leurs expériences de chercheurs. De même, Zhou et ses collègues (2016) ont noté qu'en plus de tenir compte du contenu de cours et des caractéristiques des étudiants, les enseignants sélectionnent les méthodes d'enseignement en fonction de leurs expériences antérieures dans le métier d'enseignant. Les constats de même nature ont été faits par Ryker et McConnell (2014).

En revanche, d'autres études ont contredit ces résultats. C'est notamment le cas de Mathews et Wikle (2019) qui après avoir analysé les réponses de 318 enseignants d'universités et collèges, ont constaté que les caractéristiques personnelles telles que l'âge et l'expérience des enseignants n'impactaient pas le choix et la mise en œuvre de leurs méthodes d'enseignement.

Malgré ces dernières nuances, il reste tout de même évident que l'expérience professionnelle a de l'impact sur les pratiques professionnelles.

Par ailleurs, d'autres études ont soutenu que la formation continue des enseignants influence les pratiques d'enseignement. La majorité de ces études ont souligné de manière récurrente que les interventions pédagogiques ciblant les pratiques des enseignants ont des effets positifs sur les pratiques d'enseignement (voir par exemple, Ebert-May et al., 2015 ; Garrett et al., 2019 ; Gibbs et Coffey, 2004 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Kraft1 et Blazar, 2017 ; Postareff et al., 2007 ; Slavin et al., 2014 ; Stes et al., 2010 ; Stewart, 2014 ; Trautwein, 2018 ; Vilppu et al., 2019 ). En clair, ces études ont révélé qu'offrir aux enseignants d'université des programmes de formation continue impacte positivement non seulement les conceptions de l'enseignement par les enseignants (Ho et al., 2001 ; Kember, 1997), mais également leurs approches d'enseignement. Ils peuvent passer d'approches centrées sur l'enseignement/contenu vers les approches centrées sur l'apprentissage/étudiant (Stes et al., 2010 ; Stewart, 2014 ; Trautwein, 2018 ; Vilppu et al., 2019, etc. )

Par exemple, Gibbs et Coffey (2004) ont dans une étude menée dans 22 universités de 8 pays différents constaté que les professeurs ayant suivi une formation continue optaient davantage pour des pratiques centrées sur l'étudiant et son apprentissage. Ces pratiques, on le sait, sont réputées avoir des effets significatifs sur la scolarité des étudiants (Prosser et Trigwell, 2014 ; Wilson et Fowler, 2005). Enfin, il a été aussi démontré que la formation en cours d'emploi entraîne indirectement le changement des pratiques des enseignants via le changement de leurs croyances pédagogiques (Sahin et Yildirim, 2016). Ces effets persisteraient même lorsqu'on maintient constants les effets des caractéristiques personnelles comme l'expérience dans l'enseignement (Postareff et al., 2007).

Finalement, qu'elle soit initiale ou continue, la formation apparaît comme une variable importante à prendre en considération dans l'étude des pratiques d'enseignement.

Dans notre cas, nous allons loger dans ce premier pôle du modèle, trois événements (ou variables) vécus par les enseignants : le type de formation initiale reçu (cours doctoraux notamment), la formation continue (séminaires de pédagogie universitaire, autres formations), tout ce que les enseignants ont appris en situation de travail ainsi que leur expérience professionnelle.

Le deuxième pôle concerne les **facteurs comportementaux**. Ces derniers nous l'avons déjà dit, « décrivent les patterns d'actions effectivement réalisés et les schémas comportementaux » (Carré, 2004, p.32). Mais, la notion de comportement utilisée ici revêt une connotation behavioriste (Carré, 2004), c'est pourquoi à l'instar de Talbot et Arrieu - Mutel (2012), nous lui préférons celle d'activités et précisément, d'activités d'enseignement. De cette manière, nous pensons nous éloigner des approches behavioristes pour porter notre attention essentiellement sur les activités des acteurs dans leurs rapports avec leurs caractéristiques personnelles et du contexte dans lequel ils agissent. En contexte de classe, les activités déployées par l'enseignant sont constituées d'une multitude d'actions. Il y a donc moyen de repérer et d'analyser des actions significatives effectivement réalisées par les professeurs lorsqu'ils sont devant les étudiants. Nous faisons la différence entre les activités

enseignantes qui sont plus larges et les activités d'enseignement qui ne se limitent qu'à ce que fait l'enseignant en classe pendant le cours (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012). Comme déjà souligné plus haut, nous porterons notre attention sur les activités que déploient les professeurs en rapport avec les méthodes d'enseignement et les démarches pédagogiques, leur façon de gérer la classe, la façon dont ils interagissent avec les étudiants ou font interagir les étudiants entre eux et la façon dont ils procèdent pour solliciter l'engagement cognitif des étudiants pendant le cours.

Pour ce qui est du pôle **environnement**, nous lui préférons la notion de contexte. Nous l'avons déjà souligné plus haut, plusieurs auteurs ont démontré que le contexte dans lequel se déroule la situation d'enseignement-apprentissage joue un rôle prépondérant dans l'explication des pratiques d'enseignement (par exemple, Altet, 2019 ; Hora et al., 2013 ; Prosser et Trigwell, 1997 ; Rey et al., 2006 ; Talbot, 2012 ; Tupin, 2006). Un même enseignant ne se comporte pas de la même manière lorsqu'il travaille dans des contextes d'enseignement différents. C'est d'ailleurs une des critiques majeures qui a toujours été adressée aux travaux portant sur « l'effet-maître ». Ces critiques montrent qu'il est quasi utopique de croire qu'il existe « des enseignants efficaces » partout, quels que soient les conditions et les contextes (Talbot, 2012). On peut de lors comprendre des auteurs comme Doyle et Ponder que cite Crahay (2002) lorsqu'ils affirment que : « en classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle le maître » (p. 116).

Le contexte ne concerne pas seulement la dimension spatiale, c'est-à-dire, la salle de classe. Il couvre également les faits, contraintes et ressources de plusieurs ordres qui ne sont toujours pas perçues par le sujet (Altet, 2017 ; Bru, 1991 ; Clanet, 1997 ; Rey et al., 2006 ; Talbot, 1997 ; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012). La perception que chaque enseignant a de son contexte dépend notamment des activités en cours, de la formation qu'il a reçue, etc. (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012).

À la suite de Talbot et Arrieu-Mutel (2012) nous considérons le contexte comme l'ensemble d'éléments que l'enseignant perçoit de son environnement scolaire ou académique.

Les mêmes auteurs (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012) proposent d'opérationnaliser la notion de contexte en trois niveaux : micro, méso et macro. Le niveau micro comprend tous les facteurs qui se rapportent à la relation enseignant-enseigné en situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, la salle de classe, l'enseignant, les statuts des étudiants, le matériel, la matière enseignée, le cours enseigné, etc. Le niveau méso couvre les facteurs qui ne touchent pas directement les acteurs en jeu, c'est-à-dire l'enseignant et les apprenants. C'est le cas par exemple, des directives de l'établissement, du milieu d'implantation de l'établissement, des programmes scolaires, etc. Le niveau macro rassemble de facteurs éloignés de la situation de face-à-face pédagogique, comme les politiques publiques en matière d'éducation par exemple.

Au regard du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura, nous considérons les pratiques d'enseignement à l'université comme le produit d'une interaction dynamique entre les caractéristiques personnelles des professeurs (leur formation initiale, les différentes

formations continues qu'ils ont suivies, l'expérience professionnelle acquise au fur des années, etc.), leurs activités d'enseignement en situation de classe, ainsi que les contextes dans lesquels ils enseignent (filrière d'études, taille de la classe, cours enseigné et les caractéristiques ou statut des étudiants). Le modèle ainsi adapté à notre étude se présente comme suit :

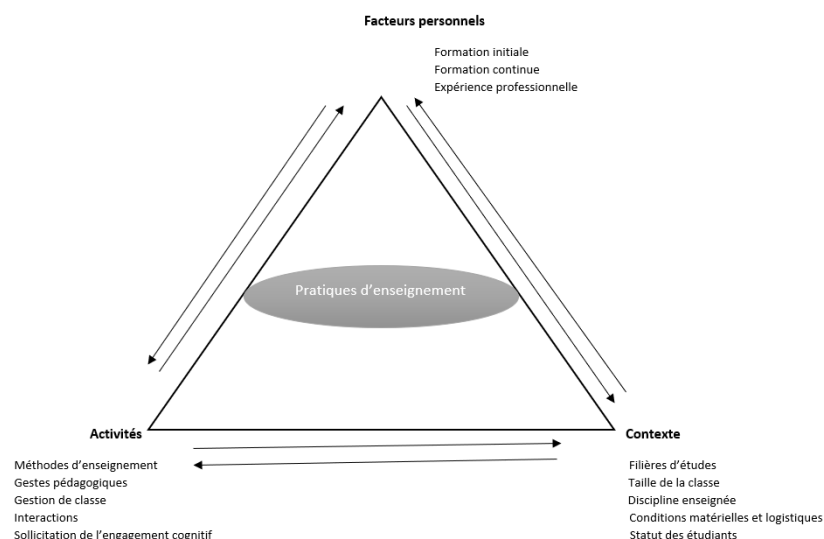


Figure 2. Modèle de causalité triadique réciproque des pratiques d'enseignement (inspiré de Bandura, 2007)

Ce modèle semble bien convenir à notre étude. Il a l'avantage de ne pas caractériser les pratiques d'enseignement à partir de seules activités (ou comportements) des professeurs, comme c'est le cas chez les tenants du paradigme behavioriste. Le développement que nous venons de faire a montré qu'on ne peut bien comprendre les pratiques des enseignants sans tenir compte de leurs facteurs personnels et des conditions dans lesquelles ils travaillent.

## 2. Pratiques d'enseignement et leurs conséquences sur l'engagement académique

### 2.1 Pratiques d'enseignement perçues

Il existe diverses manières d'examiner les effets de pratiques d'enseignement sur la scolarité des étudiants. On peut observer les pratiques en classe - tel que nous le proposerons au chapitre cinq - et les mettre en lien avec une ou plusieurs variables liées à la scolarité des étudiants. Par exemple, la motivation, l'engagement, la persévérance, les notes aux examens, etc. On peut aussi interroger les enseignants ou les étudiants sur leurs propres perceptions de pratiques et en examiner ensuite, les effets sur la scolarité des étudiants (Duguet, 2015a). Il a été démontré que devant une même pratique, enseignants et étudiants peuvent avoir des perceptions totalement différentes. Par exemple, une pratique peut être perçue comme soutenante par l'enseignant qui la met en place, alors que l'étudiant qui la vit en perçoit des

effets contraires (Galand et Frenay, 2005 ; McKellar et al., 2020). La majorité de travaux réalisés à ce jour semble privilégier le point de vue de l'étudiant. Mais, cela est parfois mis en cause, notamment à cause de biais de désirabilité sociale (Fischer, 1993).

McKellar et ses collègues (2020) évoquent deux raisons pour lesquelles le point de vue des étudiants est pertinent. Premièrement, ils expliquent qu'en contexte d'enseignement supérieur, il est plus facile d'accéder aux étudiants qu'aux enseignants. Deuxièmement, il y a une certaine proximité entre les perceptions des étudiants et leurs résultats académiques. D'après ces auteurs, il a été démontré que, la nature et le degré des associations entre les pratiques d'enseignement et l'engagement des étudiants résultent des interprétations que ces derniers ont de leurs environnements d'apprentissage. Ces interprétations sont souvent basées sur les expériences des étudiants. Des études citées par Donche et ses collègues (2013) vont dans le même sens. Elles soulignent l'existence des liens entre la perception que les apprenants ont de leurs enseignants et la qualité de l'apprentissage.

Dans nos recherches doctorales, nous avons – en plus de l'observation des pratiques en classe – souhaité compléter notre compréhension par la perception que les étudiants congolais ont de leur environnement d'apprentissage. Cet environnement comprend, notamment, l'enseignant et les pratiques d'enseignement tels qu'ils sont perçus par les étudiants (Struyven et al., 2006). L'enseignant peut être perçu comme centré sur l'étudiant/apprentissage ou sur l'enseignement/contenu. Par ailleurs, la perception des pratiques d'enseignement peut porter sur plusieurs types de pratiques. Nous en avons retenu trois : la contextualisation de l'apprentissage, le soutien à l'apprentissage et la compétition/iniquité.

Avant de décrire ces trois aspects de pratiques, il sied de noter que tout au long du chapitre sept qui porte sur la relation entre les pratiques d'enseignement et l'engagement académique, nous utiliserons de manière générique le terme « pratiques d'enseignement » pour désigner à la fois, « l'enseignant et le dispositif d'enseignement/apprentissage » tels qu'ils sont perçus par les étudiants.

**La contextualisation de l'apprentissage** renvoie à l'idée de placer l'étudiant dans une situation d'apprentissage « authentique » et « complexe ». Le caractère authentique suppose que la situation proposée ne doit pas être déconnectée des situations ou phénomènes de la vie réelle, et donc, des situations concrètes. Le caractère « complexe » veut dire quant à lui que la situation est constituée d'autant d'éléments dont le degré de complexité reflète celui de la vraie vie. Cela rend la tâche significative et permet à l'étudiant de donner du sens à ce qu'il apprend, notamment à travers les liens qu'il établit entre « le matériel ou l'activité » qui lui est proposé et les choses du monde réel (Frenay et Bédard, 2004 ; Tardif et Meirieu, 1996). En d'autres termes, les pratiques de contextualisation sont comme le disent Galand et Frenay (2005) ou encore Sachs (2001), les pratiques qui favorisent les liens entre la théorie et la pratique, entre les contenus de cours et leurs applications. Parmi ces pratiques on peut citer, des conférences interactives, c'est-à-dire, des conférences où l'enseignant interagit avec les



étudiants ou encore, des méthodes telles que, l'étude de cas, la résolution des problèmes, l'apprentissage par projet, etc. (Trinidad, 2020 ; Trinidad et al., 2020). Dans une synthèse récente, De Clercq et ses collègues (2022) ont pointé les effets de ces pratiques sur l'engagement et la réussite des étudiants.

**Le soutien à l'apprentissage** « décrit les actions et stratégies de l'enseignant pour développer la réflexion et l'apprentissage de l'étudiant face à une activité d'apprentissage » (De Clercq et al., 2022, p.246). Il se traduit, notamment par des aspects tels que : la qualité du feed-back et la qualité des interactions ou des échanges entre l'enseignant et l'étudiant (Galand et Frenay, 2005). Bédard et ses collègues (2012) l'ont dans leurs travaux classé comme le meilleur prédicteur de l'engagement des étudiants dans leurs programmes d'études. Il contribue à la diminution du stress perçu par les étudiants. Ce soutien suppose en outre que l'enseignant doit accorder un rôle important à l'étudiant et agir de manière à susciter plus d'engagement de ce dernier dans les activités d'apprentissage (Baier et al., 2018). Ainsi, un étudiant percevra une pratique d'enseignement comme soutenant son apprentissage, si l'enseignant lui fournit un retour ou des commentaires positifs qui lui permettent de progresser dans son apprentissage, s'il est bienveillant et montre à l'étudiant qu'il lui fait confiance (Kunter et al., 2013), ou s'il se rend disponible pour discuter avec lui de ses progrès scolaires (Bryson et Hand, 2007). Cela peut être des phrases du genre : « tiens ! Si tu n'arrives pas avec cette méthode, tu peux essayer celle-ci... peut-être que tu trouveras vite la solution ». Ou encore, « aujourd'hui, j'ai prévu d'arrêter le cours une heure plutôt, pour permettre à ceux qui ont des questions à me poser de le faire ». Ou encore, « n'hésitez pas me demander des précisions sur l'exercice que vous faites ... ». Dans le même sens, Bédard (2020) fait trois propositions pour soutenir l'apprentissage des étudiants :

- « Rehausser les possibilités de contrôle sur les activités offertes pour développer une perception positive de sa compétence ;
- Proposer des tâches correspondant au niveau d'habiletés des étudiants, de l'avancement du cours, du développement des apprentissages ou des compétences des étudiants ;
- Fournir des grilles d'autoévaluation pour permettre aux étudiants d'apprécier leurs propres « performances » et ainsi favoriser le développement de leur autonomie » (p.2).

**La compétition/iniquité** fait référence aux pratiques qui traduisent un traitement différencié des étudiants par l'enseignant (Galand, 2009). Certaines pratiques d'enseignement peuvent être perçues comme injustes ou de nature à générer la compétition entre les étudiants. Les pratiques de compétition/iniquité se caractérisent par les « comparaisons normatives » et « l'importance accordée à la performance » (Bourgeois et Saint-Pierre, 1997). Il peut s'agir par exemple de dicter les notes ou résultats aux évaluations en classe et en présence de tout le monde, ou encore, lors des activités en petits groupes, de donner un feed-back à un groupe en le comparant ouvertement à un autre. Ou encore, des propos du genre, « ce cours n'est pas fait pour tout le monde ... seuls les plus forts peuvent réussir à mon examen », etc. Des études ont montré que de telles pratiques impactent la qualité d'apprentissage et les performances des étudiants. La littérature mobilisée par Bourgeois et Saint-Pierre (1997) a montré que, les situations compétitives en classe peuvent

être perçues différemment par les étudiants. Chez certains, elles peuvent être vécues comme stimulantes et suscitent la motivation et les meilleures performances. Chez d'autres par contre, en particulier ceux ayant des difficultés d'apprentissage, elles peuvent être vécues comme dévalorisantes. D'autres études citées par ces mêmes auteurs ont indiqué que la culture de la compétition ne joue pas en faveur de l'équité et de l'honnêteté. Puisque la compétition valorise la culture de la gagne, il arrive que s'installent dans les salles de classe certains comportements antisociaux tels que, l'agressivité, la méfiance, etc. Il appert nécessaire d'examiner davantage les effets de telles pratiques sur l'engagement des étudiants.

## **2.2 Engagement académique**

### **2.2.1 Conceptualisation de l'engagement**

L'étude de l'engagement des étudiants est un domaine de recherche dont l'importance n'est plus à démontrer en psychologie de l'éducation (Genue et Kuzu, 2015). Il s'agit d'un déterminant important de la réussite académique (Moore et al., 2015). Il nécessite dès lors qu'on s'attarde sur sa définition et sur les facteurs qui l'influencent.

Le terme engagement est présent dans plusieurs domaines de la vie. Cependant, son application dans le domaine scolaire ou académique a toujours posé un problème définitionnel (Amerstorfer, et Frein von Münster-Kistner, 2021 ; Cirica et Jovanovic, 2016 ; Griffin et Howard, 2017 ; Leduc, Kozanitis et Lepage, 2018 ; Li et Xue, 2023 ; Sinatra et al., 2015 ; Taylor et Parsons, 2011, etc.). Par exemple, dans leur étude sur la compréhension des définitions et mesures de l'engagement scolaire, Jimerson et ses collègues (2003) ont pointé que sur 45 articles exploités, 31 ne définissaient pas clairement les termes utilisés. De ce fait, il appert donc que ce terme doit chaque fois être clarifié et conceptualisé lorsqu'il fait l'objet d'une investigation dans un contexte donné. Nous consacrons les lignes qui suivent à cet exercice.

À en croire l'histoire de l'éducation, les premiers travaux sur l'engagement académique remonteraient aux années 30, période au cours de laquelle, Ralph Tyler a consacré une série d'études à la relation entre le temps que les étudiants consacrent à leur travail et leur apprentissage dans l'État de l'Ohio, puis, à l'université de Chicago. Viennent ensuite les études de Robert Pace sur la qualité de l'effort publiées en 1960. Néanmoins, la littérature reconnaît que les recherches sur l'engagement académique telles que menées à ce jour sont pour la plupart, inspirées des recherches réalisées dans la première moitié des années 80 par Alexander Astin, sur la participation des étudiants (Axelson et Flick, 2010).

Même si le consensus sur la définition, l'opérationnalisation et la conceptualisation de ce terme reste rare (Appleton et al., 2008), l'analyse de la littérature réalisée par des auteurs (par exemple, Appleton et al., 2008 ; Fredricks et al., 2004 ; Jimerson, et al., 2003) a mis en lumière certains concepts liés positivement aux résultats des étudiants. Les concepts à partir desquels une définition de l'engagement académique peut être formulée. Il s'agit entre autres, du temps consacré aux activités d'apprentissage (Tyler, cité dans Axelson et Flick, 2010), de l'attachement à l'école, à la classe et/ou aux études (Borden, 1988 ; Finn, 1989), de la qualité de l'effort dans le travail (Pace, 1984), de la participation et/ou implication des étudiants aux

activités d'apprentissage (Astin, 1984 ; Nystrand et Gamoran, 1991 ; Pirot et De Ketele, 2000), des interactions entre étudiants (Pascarella et Terenzini, 1991), de l'intégration sociale et académique (Tinto, 1997), de la décision personnelle de l'étudiant (Willis, 1993), etc.

Ainsi, selon certains auteurs, l'engagement académique peut être saisi à partir des aspects tels que, la qualité de l'effort et le niveau d'implication des étudiants dans leurs études (Christenson et al., 2012 ; Kuh, 2009). Cela implique que plus un apprenant étudie ou travaille sur une matière, plus il tend à en apprendre davantage (Carini et al., 2006). Cette implication renvoie essentiellement à la dimension comportementale de l'engagement. Astin (1984) appréhende pour sa part, l'implication en termes de quantité d'énergie physique et psychologique que l'étudiant dédie au travail académique. Pour lui, l'engagement d'un étudiant se traduit à partir de ce qu'il fait et la façon dont il le fait. Selon le postulat de cet auteur, un étudiant très impliqué dans ses études c'est celui qui, par exemple, lorsqu'il fait face à une notion complexe, prend son temps pour chercher les informations auprès de l'enseignant ou des autres étudiants afin de bien la maîtriser. Il prend beaucoup de temps, en dehors des heures de cours pour réaliser les tâches académiques. C'est aussi celui qui a des contacts fructueux avec les autres membres de la communauté universitaire, et qui participe activement aux activités organisées au sein de l'université.

Contrairement à cette définition, basée essentiellement sur des aspects manifestes de l'engagement, Skinner et ses collègues (1990) ont quant à eux, proposé une définition qui intègre d'autres aspects, notamment l'aspect émotionnel. Pour eux, l'engagement se caractérise non seulement, par les actions et les efforts, mais aussi, par la persévérance et les types d'émotions qui accompagnent un étudiant pendant la réalisation des tâches d'apprentissage. Par exemple, un étudiant qui ne trouve pas du plaisir à étudier les cours à caractère mathématique (statistique, physique, etc.) est susceptible à peu d'engagement dans ces cours, contrairement à ses pairs ayant un ressenti contraire.

D'autres auteurs considèrent que l'engagement ne concerne pas seulement l'investissement physique et émotionnel. Ils ont introduit dans leurs conceptualisations, d'autres aspects dont l'aspect cognitif (Appleton et al., 2006 ; Fredericks et al., 2004) et l'aspect académique (Appleton et al., 2006). L'aspect cognitif renvoie aux stratégies de traitement de l'information (stratégies superficielles, stratégies en profondeur, stratégies de régulation des apprentissages). L'aspect académique réfère aux éléments tels que le temps consacré aux activités d'apprentissage.

D'autres encore ont élargi un peu plus ce champ de compréhension. C'est le cas de Gunuc et Kuzu (2015), d'après qui, l'engagement académique représente l'investissement comportemental, émotionnel, cognitif et psychologique de l'étudiant, non seulement pendant le processus d'apprentissage (dans et en dehors de la classe), mais aussi, pendant les autres activités académiques et sociales liées à la réussite académique. Plus récemment, Bowden et ses collègues (2021) ont proposé quant à eux de conceptualiser l'engagement des étudiants comme « une méta-construction », qui représente « un écosystème », impliquant les interactions entre tous les acteurs qui interviennent au sein de l'établissement (étudiants, enseignants, personnels de l'établissement). Ainsi, selon eux toujours, l'engagement des

étudiants comprend quatre dimensions : comportementale, émotionnelle, cognitive et sociale. Ces dimensions agissent conjointement pour soutenir et motiver l'effort, la persévérance et la rétention d'un étudiant dans ses études.

Enfin, d'autres auteurs comme Amerstorfer et Freiin von Münster-Kistner (2021) avancent que la définition de l'engagement doit tenir compte du contexte et des caractéristiques des étudiants. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, ils considèrent que les étudiants du supérieur n'ont par exemple, pas les mêmes attentes que ceux du secondaire. Ils n'ont pas le même statut social au sein d'un groupe. Ils n'ont pas le même niveau de spontanéité quand il s'agit de demander de l'aide à un ami ou à un enseignant, etc. Ainsi, selon eux, l'engagement académique est un « un ensemble des comportements des étudiants liés à la planification, à la gestion et l'achèvement de leurs études » (p.2). Ils ont identifié sept aspects de l'engagement : engagement cognitif, engagement métacognitif, engagement affectif, engagement social, engagement dans les tâches, engagement communicatif, engagement en langues étrangères.

Cette revue des définitions fait ressortir quatre remarques. Premièrement, il est évident que l'engagement académique est un construit multidimensionnel, c'est-à-dire, qu'on ne peut inférer l'engagement d'un étudiant dans ses études, à partir d'une seule dimension. Par exemple, la présence au cours. Deuxièmement, le flou définitionnel du concept d'engagement académique subsiste, malgré les nombreux travaux qui ont été publiés à ce sujet. Les auteurs conceptualisent différemment le concept lui-même. Par exemple, certains attributs tels que l'endurance, que Amerstorfer et Freiin von Münster-Kistner (2021) donnent à ce qu'ils appellent *engagement dans les tâches*, rentrent dans ce que la plupart d'auteurs appellent engagement comportemental. Troisièmement, certaines dimensions de l'engagement semblent difficiles à mesurer. C'est le cas par exemple, de la dimension sociale dont certains indicateurs (relations entre étudiants et personnels de l'établissement, etc.) débordent le strict cadre des apprentissages dans et en dehors de la classe. Par ailleurs, plus on a un nombre élevé de dimensions, moins on a la possibilité de les mesurer efficacement, à cause de nombreux chevauchements qui peuvent exister entre elles. L'engagement académique auquel font allusion Appleton et ses collègues (2008) recoupe l'engagement comportemental, puisqu'il fait référence au temps consacré à la réalisation des tâches académiques. Dans la dernière définition que nous avons présentée, les auteurs reconnaissent eux-mêmes l'existence des chevauchements entre les sept dimensions qu'ils ont conceptualisées. Quatrièmement enfin, les multiples appellations qui sont attribuées aux différentes dimensions rendent difficile la comparaison entre ces dernières.

Au terme de cette clarification, nous considérons que le concept d'engagement académique doit être défini différemment en tenant compte des contextes dans lesquels il est investigué. Dans le cadre de cette étude, nous positionnons l'engagement académique dans le cadre des activités d'apprentissage à l'université. Par conséquent, nous considérons l'engagement académique comme *un méta-construit englobant la participation volontaire et active, l'investissement cognitif et affectif de l'étudiant dans les activités d'apprentissage dans et en dehors de la classe, afin d'apprendre, maîtriser et réussir une tâche*

*d'apprentissage quel qu'en soit le niveau de complexité ou plus généralement, afin de réussir ses études.*

Cette définition renferme les trois dimensions de l'engagement académique couramment évoquées dans la littérature, notamment les dimensions comportementale, cognitive et affective ou émotionnelle. Ces dimensions correspondent bien à trois processus classiques en psychologie : agir, réfléchir et ressentir.

L'adjectif « volontaire » met en évidence le libre choix et la prise de conscience qui caractérisent l'étudiant à l'enseignement supérieur. Nous savons que contrairement aux élèves des cycles inférieurs de l'enseignement, l'étudiant du supérieur n'est pas obligé d'être présent au cours. Ainsi, pensons-nous que le fait pour ce dernier de participer aux activités d'apprentissage dans et en dehors de l'université, est un indicateur très pertinent de son engagement dans les études contrairement, à l'élève du primaire qui vient régulièrement à l'école parce que c'est une obligation scolaire.

Partant de notre définition, on peut considérer qu'un étudiant est comportementalement engagé, s'il participe aux cours, respecte les consignes et les normes édictées, s'implique activement dans les cours magistraux, exercices et travaux pratiques, réalise et dépose les devoirs à temps, etc. Il est cognitivement engagé, s'il utilise les stratégies d'apprentissage en profondeur et l'autorégulation pour apprendre (par exemple faire un plan d'étude, organiser ses notes de cours, réfléchir sur la meilleure façon de lire ses notes de cours, etc.). Enfin, il est affectivement ou émotionnellement engagé, s'il se sent attaché à sa classe, à son institution ou s'il éprouve des émotions positives pendant le cours et pendant la réalisation de travaux relatifs aux cours (exemple, le plaisir d'apprendre le cours de statistique, etc.).

### **2.2.2 Le modèle de Kahu (2013) comme cadre de référence**

Nous venons de le voir, l'engagement académique est un construit complexe et multidimensionnel (Jimerson et al., 2003). Diverses perspectives existent sur la manière de le conceptualiser et de le mesurer (Li et Xue, 2023). À ce jour, la plupart des composantes ou dimensions de l'engagement sont connues. Le niveau d'engagement de l'étudiant est estimé à partir de ses composantes. Cependant, leur nombre ne fait pas l'unanimité dans la littérature (Maroco et., 2016). Certains le conceptualisent en deux dimensions (Finn, 1989), d'autres en trois dimensions (Archambault et al., 2009 ; Fredricks et al., 2004 ; Jimerson, et al., 2003 ; Kahu, 2013 ; Lam et al., 2009 ; Schaufeli et al., 2002), d'autres encore, en quatre dimensions (Appleton et al., 2006 ; Pirot et De Ketele, 2000) ou plus (Amerstorfer et Freiin von Münster-Kistner, 2021).

Nous avons choisi d'étudier l'engagement des étudiants congolais à partir de la conception tridimensionnelle parce qu'elle représente les trois facettes de base du développement humain en psychologie à savoir : les affects, les cognitions et les comportements. Nous prenons appui sur le cadre conceptuel développé par Kahu (2013) en contexte d'enseignement supérieur.

C'est au terme d'une revue critique des approches d'engagement que Kahu (2013) a développé ce cadre. Ce dernier a l'avantage d'être intégratif et d'avoir été conçu en contexte

d'enseignement supérieur. Comme on peut le lire dans la figure 3 ci-dessous, ce cadre inclut à la fois les influences des facteurs structurels plus stables et des facteurs psychosociaux plus dynamiques. Ce qui n'est pas le cas dans la plupart des modèles existants. De plus, il intègre les trois dimensions correspondant au processus de base en psychologie : agir, réfléchir et ressentir. Nous nous intéressons donc à la manière dont l'étudiant se comporte, pense et se sent pendant les activités d'apprentissage. Par ailleurs, ce modèle permet de dissocier, l'état d'engagement de ses prédicteurs et conséquences. Étant un modèle plus général, il laisse aux chercheurs la liberté de choisir et d'intégrer les variables correspondant aux objectifs et contextes de recherche particuliers.

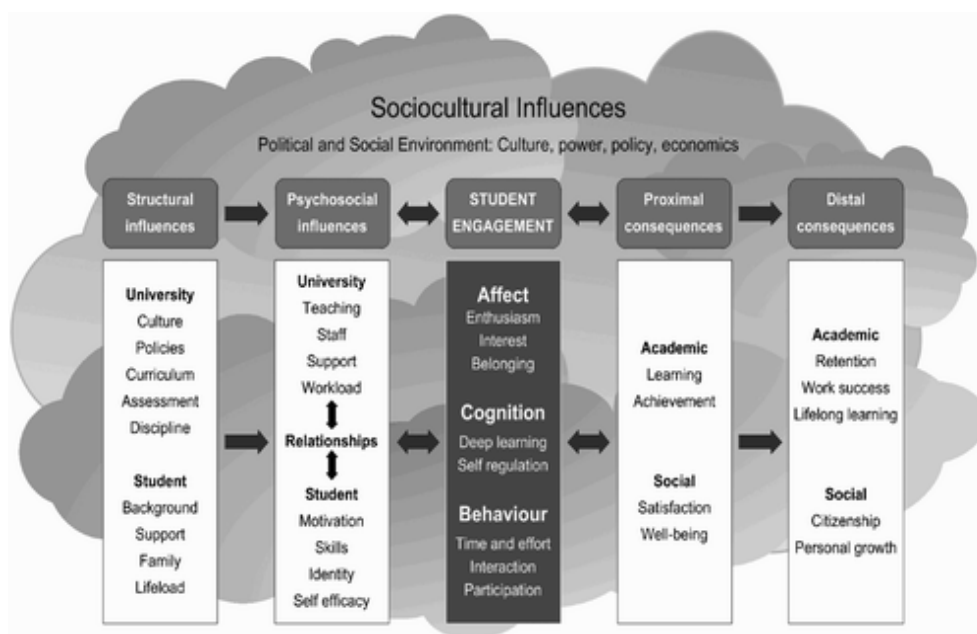


Figure 3. Cadre conceptuel de l'engagement, antécédents et conséquences (Kahu, 2013, p.766)

Ce cadre dit holistique tient compte de quatre approches de l'étude de l'engagement académique couramment utilisées et présentées dans la littérature : l'approche comportementale, l'approche psychologique, l'approche socioculturelle et l'approche holistique. L'auteur a décrit chacune de ces approches en soulignant leurs forces et leurs limites.

*L'approche comportementale* met l'accent sur les aspects visibles de l'engagement, c'est-à-dire, le comportement de l'étudiant et les pratiques d'enseignement. Selon cette perspective, l'engagement académique se définit en termes de temps et de l'effort que les étudiants consacrent aux activités d'apprentissage. Une des forces de cette approche réside en ce qu'elle permet d'étudier les relations entre les pratiques d'enseignement et les

comportements des étudiants. Néanmoins, cette approche est assez étroite dans la mesure où elle ne permet d'étudier qu'une partie de l'engagement académique. De plus, elle ne permet pas de distinguer l'état de l'engagement de ses antécédents.

*L'approche psychologique* appréhende quant à elle, l'engagement comme un processus psychosocial interne et dynamique couvrant plusieurs facettes (Kahu, 2013). Il s'agit du comportement, de la cognition et des affects (Fredricks et al., 2004). C'est la combinaison de ces trois facettes qui explique pourquoi certains étudiants s'engagent et d'autres pas. Selon cette approche, l'engagement académique est fort influencé par les interactions dynamiques qui ont lieu entre l'étudiant et son contexte d'apprentissage. Par conséquent, l'engagement est sensible aux variations de l'environnement. Cette approche distingue l'engagement lui-même de ses prédicteurs et ses conséquences. À ce titre, elle palie aux limites de l'approche comportementale que nous avons soulignées plus haut. Cependant, on reproche à cette approche l'absence d'une définition claire et le chevauchement qu'il y a entre les différentes dimensions (Kahu, 2013). Cela rend difficile la précision de la mesure.

*L'approche socioculturelle* cherche à comprendre l'engagement académique à travers le contexte socioculturel dans lequel il a lieu. Cette approche s'éloigne un peu des facteurs traditionnels de l'engagement. En clair, l'approche socioculturelle postule que pour mieux comprendre les motifs d'engagement et du désengagement à l'université, il faut tenir compte des facteurs beaucoup plus larges tels que la culture de l'établissement, les types de disciplines enseignées et leurs exigences, les changements sociétaux qui se produisent, etc. (Kahu, 2013). Par exemple, l'état actuel de l'offre du marché d'emploi peut faire que certains étudiants s'engagent ou non dans leurs études. Kahu fait remarquer que cette approche a la particularité de faire attention aux étudiants non traditionnels. Si cette approche a le mérite d'élargir le champ de compréhension du concept d'engagement à l'enseignement supérieur, certains facteurs sont plus difficiles à mesurer.

Enfin, *l'approche holistique* prône une vision globale de l'engagement des étudiants, tout en soulignant l'importance de considérer les perceptions, les motivations, les attentes, l'expérience du métier d'étudiant et la construction de l'identité qui caractérisent chaque étudiant. Kahu (2013) reproche à l'approche holistique le fait de ne pas faire une distinction nette entre l'engagement et ses prédicteurs. Par exemple, cette approche inclut les attentes de l'étudiant dans la définition de l'engagement alors qu'elles sont plutôt censées influencer ce dernier.

Le cadre de Kahu (2013) permet en outre de faire une distinction claire entre l'état d'engagement, ses prédicteurs et ses conséquences. Comme on peut le lire dans la figure 3, ce cadre est composé de trois groupes des variables : (1) les prédicteurs de l'engagement (les influences socioculturelles, structurelles et psychosociales), (2) l'état d'engagement (dimensions affective, cognitive et comportementale) et, (3) les conséquences de l'engagement (conséquences proximales et distales). Il met en arrière-plan les influences socioculturelles, puis, les influences structurelles plus stables associées à ce qui se passe dans le relationnel avant d'être sur l'engagement. En d'autres termes, ce cadre suggère que l'engagement académique est une expérience individuelle qui s'intègre dans un contexte

socioculturel plus large. Il subit des influences structurelles telles que les caractéristiques de l'étudiant (le passé scolaire, le soutien familial, etc.) et les caractéristiques de l'établissement dans lequel il étudie (notamment la culture et la politique de l'établissement, le programme des formations, la discipline, le système d'évaluation, etc.) et des influences psychosociales immédiates, c'est-à-dire, le rôle joué par l'université, l'importance des relations (entre l'étudiant et l'enseignant et les pratiques d'enseignement, entre l'étudiant et le personnel de l'université, les interactions avec les pairs) et les variables liées à l'étudiant (par exemple, la personnalité, les théories de soi, le sentiment d'auto-efficacité, etc.). Au milieu du cadre se trouve l'engagement avec ses trois composantes et à droite, il y a les conséquences proximales (exemple, la qualité de l'apprentissage, la performance académique, la satisfaction et le bien-être de l'étudiant) et les conséquences distales (exemple, la rétention, la réussite professionnelle, l'apprentissage tout au long de la vie, le développement personnel, l'engagement citoyen).

Ce modèle montre clairement que l'engagement académique est la résultante des interactions beaucoup plus complexes entre plusieurs variables dont les influences sont parfois bidirectionnelles. Kahu (2013) explique par exemple que « de bonnes relations favorisent l'engagement, qui à son tour favorise de bonnes relations ; et l'engagement conduit à de meilleures notes, qui à leur tour, motivent les étudiants à s'engager davantage » (p.767).

Toutefois, ce cadre reste plus large et plus général. Les chercheurs qui y font recours doivent l'adapter par rapport à leurs objectifs et contextes de recherche. Un de ses points faibles est qu'il met l'identité de l'étudiant et les connaissances au même pied que la motivation. Or, celles-là font partie du bagage que l'étudiant amène à son entrée à l'université. De plus, les conséquences distales qui s'y trouvent sont des mesures à long terme. Par exemple, pour être observée, la réussite professionnelle exige que l'étudiant finisse les études et intègre le monde du travail.

### **2.2.3 Description de trois dimensions de l'engagement**

La **dimension affective**. Aussi appelée « engagement psychologique ou émotionnel », cette dimension renvoie « aux attitudes et perceptions liées à l'environnement éducatif » (Parent, 2014, p.14). Autrement dit, il s'agit, selon plusieurs auteurs, des réactions émotionnelles positives et négatives qui caractérisent l'étudiant vis-à-vis des activités d'apprentissage, de ses pairs, de ses enseignants (Alrashidi et al., 2016 ; Assunção et al., 2020 ; Fredericks et al., 2004 ; Heilporn et al., 2021 ; Lee, 2014), etc. Appleton et ses collègues (2008) le conçoivent comme un « engagement du cœur ».

L'émotion est un terme générique qu'on utilise parfois pour remplacer des termes plus techniques tels que, l'affect, l'affection, le sentiment, la passion, etc. (Renaut, 2021). Ainsi, il est difficile d'avoir une définition consensuelle du concept d'émotion lui-même. Une revue de la littérature a montré par exemple que, le nombre de types de définitions de ce terme était passé de 11 en 1981, à 16 en 1992, puis, à 18 en 1994 (Claudon et Weber, 2009). Selon ces auteurs, il existe un nombre illimité d'émotions qu'aucune étude n'a encore réussi à mettre à jour. Ainsi, l'engagement affectif englobe des affects tels que le désir et le plaisir d'apprendre, les aspirations, l'espoir, le désespoir, la fierté, la honte, les intérêts, les attitudes



et les perceptions de soi et du contexte d'apprentissage, la colère, la joie, l'anxiété, l'ennui, l'attachement ou le sentiment d'appartenance, la dépression, la sympathie, l'angoisse, etc. (Pirrot et De Ketele, 2000 ; Schutz et Pekrun, 2007), etc. que l'étudiant ressent pendant les activités d'apprentissage dans et en dehors de la classe ou plus généralement, en rapport avec ses études.

Ces émotions sont liées aux actions des étudiants, à leur motivation, et à leur apprentissage (Dupont et al., 2015 ; Schutz et Pekrun, 2007), mais aussi, à leur performance académique et au développement de leur identité et de leur santé mentale (Schutz et Pekrun, 2007). Elles peuvent optimiser ou freiner l'apprentissage des étudiants (Tyng et al., 2017) ainsi que leur adaptation en milieu universitaire (Fischer et al., 2020).

La **dimension cognitive** est souvent difficile à définir par le fait que les chercheurs ne s'accordent généralement pas, sur la manière dont l'engagement cognitif devrait être mis en œuvre (Parent, 2014 ; Sinatra et al., 2015). Néanmoins, la littérature reconnaît qu'il s'agit du « comportement de l'étudiant à l'égard du savoir » (Parent, 2014, p.15), de l'investissement intellectuel de l'étudiant dans son apprentissage. Il met en évidence le fait pour l'étudiant d'être réfléchi, stratégique et disposé à travailler pour comprendre les idées complexes, et maîtriser les compétences difficiles (Assunção et al., 2020 ; Fredricks et McColskey, 2012 ; Fredricks et al., 2004 ; Kahu, 2013 ; Núñez et al., 2006 ; Trowler, 2010). Il renvoie le plus souvent à la métacognition ou l'autorégulation et à l'utilisation des stratégies ou approches d'apprentissage efficaces (Assunção et al., 2020 ; Biggs, 1987 ; Fredricks et McColskey, 2012 ; Fredricks et al., 2004 ; Kahu, 2013 ; Ulmanen et al., 2014). L'autorégulation fait référence aux stratégies par lesquelles l'étudiant surveille et contrôle ses propres démarches d'apprentissage. (De Boer et al., 2018 ; Pirrot et De Ketele, 2000). Schraw et Dennison (1994) suggèrent que la métacognition comprend deux composantes : (1) *la connaissance de la cognition*, c'est-à-dire, ce que les étudiants savent de leurs propres souvenirs et de la manière dont ils ont appris des connaissances et, (2) *la régulation de la cognition* qui renvoie à la façon dont les étudiants régulent leur propre mémoire et leur apprentissage. Dans un processus d'apprentissage, la connaissance de la cognition vient avant la régulation de la cognition (Sperling et al., 2004). En d'autres termes, l'étudiant commence par prendre conscience de la quantité des connaissances qu'il a et, de la façon dont il l'a appris, avant de passer à une éventuelle régulation. Selon Zimmerman (2002), le processus métacognitif passe par trois phases : phase de réflexion, phase de performance et phase d'autoréflexion. Au cours de la phase de réflexion, l'étudiant analyse la tâche et planifie la façon dont il va s'y prendre. Dans la phase de performance, il exécute la tâche. Il utilise les stratégies de surveillance pour vérifier la compréhension qu'il a du matériel. Dans la phase d'autoréflexion, il évalue le processus ou le résultat de son apprentissage, pour ensuite, avoir des informations qui lui permettront de planifier la prochaine tâche d'apprentissage. Selon Sperling et ses collègues (2004), le processus métacognitif joue un grand rôle dans le processus d'apprentissage particulièrement, lorsque l'étudiant fait face aux tâches complexes ou lorsqu'il se trouve dans de nouvelles situations d'apprentissage.

Les approches d'apprentissage peuvent être identifiées à partir de la façon dont les étudiants traitent les contenus d'apprentissage (Donche et al., 2013). Depuis les travaux

fondeurs de Marton et Säljö en 1976, ces approches ont été suffisamment investiguées. La littérature rapporte que les étudiants utilisent couramment deux approches d'apprentissage : l'approche superficielle ou l'approche en surface et l'approche en profondeur (Biggs, 1987 ; Biggs, 1999 ; Bryson et Hand, 2007 ; Donche et al, 2013 ; Entwistle et al., 1979 ; Kember et Gow 1989 ; Richardson, 2015). L'approche superficielle consiste en une accumulation ou mieux, une mémorisation des connaissances et à leur reproduction fidèle (Beattie et al., 1997 ; Bryson et Hand, 2007 ; Entwistle et al., 1979 ; Pirot et De Ketele, 2000). Les étudiants qui recourent à cette approche présentent trois caractéristiques : « (1) [Ils] essaient simplement de mémoriser des parties du contenu des matériels d'enseignement et acceptent les idées et les informations données sans poser de questions. (2) [Ils] se concentrent sur la mémorisation de faits sans distinguer de principes ou de schémas sous-jacents. (3) [Ils] sont influencés par les exigences en matière d'évaluation » (Beattie et al., 1997, p.3). Selon Alava et Romainville (2001), « la surcharge des programmes et les méthodes d'évaluations de grands groupes, qui consistent souvent en des mesures de restitution rapides et peu fréquentes, renforcent la prédilection de certains étudiants pour l'apprentissage par cœur » (p.163). Par opposition à l'approche superficielle, l'approche en profondeur sous-tend que l'étudiant travaille pour comprendre la matière en profondeur (Beattie et al., 1997 ; Bryson et Hand, 2007 ; Entwistle et al. 1979 ; Pirot et De Ketele, 2000). Trois éléments caractérisent les étudiants qui utilisent cette approche : « (1) [Ils] cherchent à comprendre les questions et à interagir de manière critique avec le contenu de matériels pédagogiques particuliers, (2) [Ils] relient les idées aux connaissances et expériences antérieures et (3) [Ils] examinent la logique des arguments et relient les preuves présentées aux conclusions » (Beattie et al., 1997, p.3).

Inspirée de travaux d'Astin (1984), la **dimension comportementale** comprend des indicateurs observables de l'engagement académique notamment la présence en classe, la participation aux activités d'apprentissage en classe et aux activités extra-académiques. Elle se traduit aussi par des termes tels que l'assiduité, l'effort, la concentration, la persévérance, le temps consacré à la réalisation de la tâche, etc. (Assunção et al., 2020 ; Fredericks et al., 2004 ; Lee, 2014 ; Skinner et al., 2009 ; Sinatra et al., 2015 ; Ulmanen et al, 2014). Pour Fredricks et ses collègues (2004) il y a trois types d'engagement comportemental : la conduite positive, l'implication dans l'apprentissage et la participation à des activités scolaires. La conduite positive réfère à la disposition de l'étudiant à suivre sereinement le cours tout en respectant les règlements et les normes de la classe. L'implication dans l'apprentissage se traduit par des comportements tels que l'assiduité, l'effort, la concentration, la persévérance dans la réalisation des tâches d'apprentissage, la participation aux discussions et travaux en groupe organisés en classe, les réponses aux questions, la remise des devoirs, le respect des échéances, etc. La participation aux activités scolaires s'exprime par des comportements tels que la participation à des activités extrascolaires ou extra-académiques, notamment les activités culturelles et sportives, les associations ou mouvements des étudiants, etc.

Par rapport aux deux autres dimensions, des études ont montré que l'engagement comportemental semble être le plus problématique et le plus mis en cause par les enseignants (Linnenbrink et Pintrich, 2003). Par exemple, un étudiant peut donner l'impression d'être

impliqué dans les activités en classe, en posant régulièrement des questions à l'enseignant, alors qu'en réalité, il veut juste embêter l'enseignant. De même, un autre étudiant présent au cours peut donner l'impression d'être concentré sur ce que l'enseignant dit, alors qu'en réalité, il est en train de penser au film qu'il a regardé le week-end.

## 2.3 Pratiques d'enseignement et engagement académique

Des études ont pointé qu'il existe à ce jour des preuves substantielles sur les liens entre les pratiques d'enseignement et l'engagement des étudiants. Toutefois, ces liens ne sont pas les mêmes partout. Certaines pratiques sont efficaces pour la promotion de certains types d'engagements alors que d'autres ne le sont pas (McKellar, 2020 ; Rimm-Kaufman et al., 2015). Nous allons passer en revue certaines de ces études.

### 2.3.1 Pratiques d'enseignement et engagement affectif

La transition vers l'enseignement supérieur s'accompagne d'un lot important d'émotions qui peuvent favoriser ou freiner l'adaptation et la réussite de l'étudiant (De Clercq et al., 2023 ; Fischer et al., 2020 ; Mulrooney et Kelly, 2020). Nous avons vu que l'engagement affectif renvoie aux réactions émotionnelles positives et négatives des étudiants face aux activités d'apprentissage, à ses pairs et l'enseignant (Fredricks, et al., 2005). Même si les émotions sont difficiles à définir, la psychologie des émotions permet de distinguer quelques catégories d'émotions. On parle par exemple, d'émotions primaires (exemple, la colère, le dégoût, la tristesse, etc.), émotions sociales (la sympathie, l'attachement, la honte, etc.), etc. Dans cette étude, nous avons choisi d'examiner les effets des pratiques d'enseignement sur les émotions sociales, spécifiquement, sur l'attachement ou l'appartenance. En effet, contrairement aux émotions primaires qui se manifestent par rapport à notre état intérieur, les émotions sociales s'expriment par rapport à autrui, par rapport à l'environnement. Puisqu'il est pour nous question de voir quel type de ressenti l'environnement d'apprentissage, en particulier, le comportement de l'enseignant et ses pratiques d'enseignement provoquent chez les étudiants, l'accent mis sur l'attachement des étudiants à leurs études, à leur classe ou à leur institution semble indiqué. Finn et Zimmer (2012) précisent que cet attachement est ce que d'autres auteurs appellent sentiment d'appartenance « *sense of belonging* ». Il est proche des termes tels que, « *place identity* », « *dependance place* », etc. (Letseka-Manka et al., 2023). L'importance du sentiment d'appartenance institutionnelle a été soulignée depuis plusieurs décennies (Saint-Amand et al., 2017). Par exemple, une étude menée par Groves et ses collègues (2015) a montré que la grande majorité d'étudiants interrogés (plus de 80 % de l'échantillon) plaçaient le sentiment d'appartenance à l'université parmi les facteurs importants et même très importants dans leurs études. Selon Breton (1994), le sentiment d'appartenance peut être défini comme étant « la perception d'une affinité entre l'identité et la situation d'un individu et celle d'une collectivité » (p. 59). Van Gijn-Grosvenor et Huisman (2020) avancent que, ce sentiment naît chez un étudiant lorsqu'il se sent valorisé et respecté par les autres membres et par la communauté universitaire. Pour Yuval-Davis (2006), il s'agit d'un acte d'auto - identification ou d'identification par les autres membres du groupe. Tout

individu s'identifie au groupe avec lequel il partage les mêmes caractéristiques. C'est ce que dit justement Dost et Smith (2023, p.18):

*When individuals feel that they belong to the group, they are more likely to feel connected with other members of the group. These members are more likely to become trusted and respected by their fellow group members, fostering social cohesion within the group. Social cohesion can be understood as the practice of bringing people together by allowing them to feel like part of a group and to identify with that group.*

Par exemple, un étudiant ne peut s'identifier à sa classe ou son institution, que s'il y trouve sa place, s'il s'y sent comme membre à part entière (Manka, 2022), s'il sent qu'on s'occupe et s'intéresse à lui, s'il sent que l'offre de formation proposée lui convient, etc. Les travaux de Finn (1989) ont, par exemple, montré que l'étude du sentiment d'appartenance institutionnelle pouvait permettre de prévenir, ou du moins, d'expliquer les risques du désengagement ou de décrochage scolaire. Par conséquent, mettre en place un environnement d'apprentissage qui incite le sentiment d'appartenance est très crucial pour les étudiants (Barnes et al., 2021), en particulier, les primo-inscrits.

Les résultats de certains travaux ont révélé l'impact positif de certaines pratiques d'enseignement sur l'attachement ou le sentiment d'appartenance chez des étudiants. Par exemple, l'étude de Griffin et Howard (2017) a montré que des stratégies d'enseignement actif telles que, les activités en petits groupes et le soutien mutuel autour d'un contenu d'apprentissage (aide aux autres) avaient un effet bénéfique sur l'engagement émotionnel des étudiants. Cela peut se justifier par le fait que de telles activités valorisent l'autonomie et la solidarité qui font partie des ingrédients essentiels pour susciter des émotions sociales telles que, le sentiment d'appartenance au groupe ou à sa classe. Crawford et ses collègues (2023) ont quant à eux observé que certaines compétences développées en classe, telles que la communication orale, la pensée critique, le travail d'équipe, la résolution des problèmes complexes, la connaissance disciplinaire, la confiance en la capacité d'apprendre de manière autonome, étaient positivement associées au sentiment d'appartenance des étudiants. Les étudiants interrogés par Van Gijn-Grosvenor et Huisman (2020) ont révélé qu'un environnement qui offre les occasions d'interagir avec les autres étudiants, qui favorise le respect, la participation aux activités para-académiques, etc. contribuait à leur sentiment d'appartenance. Ces résultats sont cohérents avec ceux présentés par Krause (2005) au Symposium de James Cook University. Ce dernier avait en effet démontré que le fait de donner aux étudiants l'occasion de travailler dans une communauté d'apprentissage augmentait leur sentiment d'appartenance. Heilporn et ses collègues (2021) ont observé que lorsque les enseignants montrent qu'ils font confiance aux expériences des étudiants, notamment en prenant en compte les exemples partagés par ces derniers, mais également lorsqu'ils privilégient des relations personnalisées avec chaque étudiant, cela contribuait au développement du sentiment d'appartenance chez les étudiants. Tout récemment, d'autres études ont démontré que les environnements d'apprentissage actif offrant aux étudiants les occasions d'interactions et de collaborations formelles et informelles étaient associés à un sentiment d'appartenance élevé (Dost et Smith, 2023).

### **2.3.2 Pratiques d'enseignement et engagement cognitif**

L'engagement cognitif renvoie à l'ensemble des stratégies de traitement de l'information que l'étudiant met en place, pour maîtriser les contenus des matières et pour développer des compétences nécessaires à sa progression dans les études. Il s'agit des stratégies cognitives et métacognitives. Il existe à ce jour des preuves substantielles des effets de certaines pratiques d'enseignement sur l'engagement cognitif des étudiants. Des études ont en effet montré que les étudiants utilisent de stratégies d'apprentissage différentes en fonction de la façon dont les enseignants enseignent ou évaluent les acquis d'apprentissage (Biggs, 1987 ; Donche et al., 2013 ; Entwistle, 2009 ; Kapinga Mutatayi, 2018 ; Kember et Gow, 1994; Postareff et Lindblom -Ylänne, 2008 ; Trigwell et al., 1999; Uiboleht et al., 2018, etc.). Une des études le plus couramment citées au cours de ces dernières années est celle publiée par Kember et Gow (1994). Ses résultats ont montré que, dans les départements où l'enseignement est ancré dans une logique de transmission des connaissances, les étudiants recourent moins aux stratégies d'apprentissage en profondeur. En revanche, dans les départements où l'enseignement est centré sur l'apprentissage, les étudiants sont enclins à recourir dans une moindre mesure aux stratégies d'apprentissage superficiel. Plusieurs autres résultats dont ceux de Vermunt et Vermetten (2004) vont également dans le même sens. Dans la même veine, Diseth et ses collègues (2010) ont constaté que les étudiants tendent à adopter des stratégies d'apprentissage en profondeur dans des environnements où l'enseignant est perçu comme soutenant, juste, équitable, et dont les objectifs d'apprentissage sont clairement définis. Pour leur part, Heilporn et ses collègues (2021) ont rapporté récemment que les pratiques de contextualisation étaient favorables à l'engagement cognitif des étudiants. Le verbatim ci-après, extrait d'un entretien que les auteurs ont réalisé avec un des enseignants donne plus de précision :

[...] Ensuite, j'essaie de les impliquer cognitivement en mettant en avant les enjeux du parcours qui sont liés à leur futur métier, pour leur expliquer qu'ils devront réfléchir en fonction de situations authentiques précises. Je pense que cette démarche les intéresse et leur donne envie de faire des efforts ; ils voudront faire les activités [...] (Heilporn et al., 2021, p.11).

Une étude belge portant sur l'impact des pratiques d'apprentissage par problème sur les méthodes de travail et les attitudes des étudiants (Galand et Frenay, 2005) a également révélé que, la mise en œuvre des pratiques de contextualisation incitait les étudiants à moins recourir aux stratégies d'apprentissage en surface, notamment, la répétition et l'apprentissage par cœur. En RDC, Kapinga Mutatayi (2018) a mené une étude comparative entre les étudiants belges et congolais afin de déterminer les effets de la perception de l'enseignant sur les approches d'apprentissage. Ses analyses ont abouti à deux résultats importants. D'abord, elle a constaté que les approches d'apprentissage adoptées par les étudiants sont déterminées par leurs perceptions de l'enseignant. Ensuite, ces perceptions génèrent des réactions contradictoires dans les deux contextes. En ce qui concerne l'approche d'étude en groupe par exemple, elle a observé qu'en contexte belge, si un enseignant est perçu comme centré sur l'apprentissage, cela incite les étudiants à opter pour une étude en groupe. En revanche, si l'enseignant est perçu comme centré sur le contenu, les étudiants ont tendance à ne pas recourir à cette approche. En contexte congolais, les choses se présentent différemment.

L'auteure a observé que si les étudiants perçoivent un enseignant comme étant centré sur le contenu, cela les incite à adopter l'approche d'étude en groupe, tandis que la perception centrée sur l'apprentissage produit des effets contraires.

### **2.3.3 Pratiques d'enseignement et engagement comportemental**

L'engagement comportemental est la facette la plus visible de l'engagement des étudiants. Il se manifeste par des indicateurs tels que la présence en classe, le respect des règles, la participation active aux activités en classe, etc. La littérature fait écho des preuves empiriques qui soutiennent l'impact de certaines pratiques d'enseignement sur l'engagement comportemental des étudiants. Par exemple, une étude canadienne publiée récemment (Heilporn et al., 2021), a examiné les types des pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants dans l'apprentissage hybride à l'enseignement supérieur. Les auteurs ont réalisé des entretiens semi-directifs avec des professeurs de quatre universités. En ce qui concerne l'aspect comportemental, il est ressorti que ce dernier était renforcé lorsque les enseignants mettaient en place des activités telles que la résolution de problèmes, l'étude de cas, les jeux de rôle, les discussions en petits groupes ou avec l'ensemble de la classe, le débat en groupe avec restitution en plénière, les sondages interactifs, etc. Un tel résultat n'est pas surprenant, car, ce genre de pratiques accorde un rôle important à l'étudiant et fait souvent appel au feed-back de l'enseignant. Or, ces deux éléments font partie des pratiques de soutien à l'apprentissage. Une méta-analyse publiée tout récemment par Li et Xue (2023) a donné des résultats intéressants au sujet des facteurs qui influencent la participation des étudiants à l'apprentissage en classe. Les auteurs ont analysé un corpus de 148 articles, impliquant 93188 participants dans différents contextes à l'enseignement supérieur. Parmi les résultats saillants, ils ont observé que la relation enseignant - étudiants ( $R = 0,456$ ,  $p < 0,001$ ) et les comportements positifs de l'enseignant, tels que le feed-back opportun, la motivation, l'orientation et d'autres comportements de soutien ( $R = 0,419$ ,  $p < 0,001$ ) étaient associés positivement à la participation des étudiants aux activités d'apprentissage en classe. Cependant, les comportements négatifs de l'enseignant tels que les critiques et les réprimandes avaient des relations négatives ( $R = -0,064$ ) avec la participation des étudiants en classe. En d'autres termes, au plus l'enseignant se caractérise par des critiques et réprimandes à l'égard de leurs étudiants, au plus ces derniers sont enclins aux comportements négatifs, tels que l'absentéisme. Dans la même veine, Quin (2017) a rapporté l'existence des liens contextuels entre les types des relations enseignant-étudiants et certains aspects de l'engagement comportemental, notamment la présence en classe, les comportements perturbateurs, la suspension de cours et l'abandon.

## **Chapitre 3**

### **Grandes options méthodologiques**

---

Le chapitre 3 présente les grandes options méthodologiques que nous avons prises dans cette recherche. Il commence par rappeler nos préoccupations et annoncer les hypothèses de recherche. Ensuite, nous expliquons pourquoi nous avons opté pour une posture épistémologique pragmatique. Les approches méthodologiques qui en découlent sont également clarifiées. Ce point est suivi par l'explication des démarches que nous avons entreprises pour répondre aux exigences d'éthique et de déontologie de la recherche en sciences humaines et sociales. Enfin, nous faisons la présentation d'un aperçu des différentes études empiriques réalisées.





# Grandes options méthodologiques

---

Les deux premiers chapitres de ce travail ont posé les jalons contextuels et théoriques qui sous-tendent notre sujet de recherche. Nous avons au niveau de l'introduction, fait un état de lieu du problème qui nous préoccupe et avons soulevé une série des questions auxquelles il faut donner suite, en suivant un itinéraire rigoureux et scientifiquement acceptable (Marquet et al., 2022). L'objet de ce troisième chapitre est justement de donner de précisions sur les choix méthodologiques qui ont piloté cet itinéraire. Nous allons y formuler nos hypothèses de recherche. Ce point sera suivi par la justification de notre positionnement épistémologique, avant de présenter et justifier l'approche méthodologique adoptée. Nous ferons ensuite, un point sur les aspects éthiques et déontologiques de la recherche. Nous terminerons par un bref aperçu de chaque étude empirique.

## 1. Rappel des questions et formulation des hypothèses de recherche

Pour rappel, nous avons vu qu'il y a une rareté de recherches sur les pratiques d'enseignement à l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2023 ; Duguet, 2014), particulièrement en Afrique francophone, et une carence d'outils de collecte des données telles que les grilles d'observation systématique. La situation de la RDC nous a amené à nous interroger sur la manière de caractériser les pratiques déployées par les enseignants congolais à partir des données issues des observations en classe et le type de grille d'observation qui pourrait saisir ces pratiques. Nous nous sommes aussi interrogé sur les raisons qui justifient les choix de pratiques qui seront observées ainsi que leurs implications sur l'engagement des étudiants.

Maintenant que le contexte de l'étude est connu et le cadre théorique posé, nous proposons de répondre à nos quatre questions en formulant les hypothèses suivantes a priori :

- Quelle grille d'observation pourrait saisir les pratiques d'enseignement usitées pendant le processus d'enseignement-apprentissage ?  
*H1 : Une grille d'observation systématique (comme le TDOP), structurée, segmentée et validée en contexte d'enseignement universitaire congolais pourrait aider à saisir les pratiques d'enseignement usitées.*
- Comment peut-on caractériser les pratiques d'enseignement à l'université à partir des observations systématiques en classe ?  
*H2 : Au vu des problèmes décrits en présentant le contexte de ce travail, notamment la faible formation initiale et la quasi-absence de formation continue, les classes pléthoriques (Mokonzi Bambonota, 2021 ; Mukendi wa Mpoyi, 2018), etc., nous supposons que les enseignants de l'UNIKIN auraient tendance à dispenser principalement des cours de type transmissif.*
- Quelles raisons sous-tendent le choix et la mise en œuvre de ces pratiques par les professeurs ?

*H3 : En nous appuyant sur les modèles théoriques que nous avons mobilisés dans ce travail, à savoir, la théorie de systèmes des pratiques (Halverson, 2003) et le modèle triadique de Bandura (2003), nous émettons l'hypothèse selon laquelle, des facteurs contextuels et personnels expliqueraient les pratiques mises en œuvre par les enseignants.*

- Quelles implications ces pratiques auraient-elles sur l'engagement académique des étudiants ?

*H4 : Au regard de la littérature sur la perception des pratiques d'enseignement et leurs effets sur la scolarité des étudiants, littérature qui place l'enseignant et ses pratiques au cœur de l'engagement académique, nous postulons que les pratiques des enseignants telles que perçues par les étudiants seraient fortement et significativement associées à un fort engagement académique des étudiants. En d'autres termes, les pratiques des enseignants telles que perçues par les étudiants auraient des effets forts et significatifs sur l'engagement académique des étudiants.*

## **2. Posture épistémologique**

Dans toute démarche de recherche scientifique au sens pertinent du terme (Marquet et al., 2022), chaque chercheur est amené à clarifier son positionnement épistémologique par rapport aux différents paradigmes de recherche qui existent.

En sciences humaines et sociales, (ou plus précisément en sciences de l'éducation), il existe un débat parfois déconcertant sur les arguments des uns et des autres à propos de la posture épistémologique à privilégier (Pourtois et al., 2006). En effet, le chercheur est généralement amené à faire le choix entre deux postures typiques : la posture positiviste et la posture interprétative. La première est aussi appelée « posture objectivante » (Genard et al., 2010) ou encore démarche positiviste ou explicative. Elle est associée à l'utilisation des méthodes et techniques quantitatives et se fonde sur la recherche de causalité pour expliquer une réalité humaine. Elle part d'un raisonnement hypothético-déductif où on a une variable dépendante (la réalité à expliquer, VD) et une variable indépendante, celle dont on veut examiner les effets sur l'autre (VI). Si nous prenons l'exemple des « pratiques d'enseignement à l'université » (VD) comme réalité à étudier, un chercheur positiviste intéressé aux déterminants de ces pratiques va mobiliser, un cadre théorique approprié et identifier un certain nombre de variables explicatives (VI), liées par exemple aux caractéristiques individuelles de l'enseignant telles que la formation initiale, ou à l'environnement de travail, notamment les prescrits de programmes de formation afin de voir si celles-ci n'expliqueraient pas les pratiques en question.

La deuxième posture renvoie aux démarches constructiviste, compréhensive et herméneutique. Des auteurs comme Genard et Roca i Escoda (2010) la qualifient de « posture participante ». Elle est associée à l'utilisation des méthodes et techniques qualitatives et se fonde sur la recherche de sens que les acteurs donnent à leur expérience, à leur vécu ou aux phénomènes et événements auxquelles ils font face. Il s'agit en fait de « *faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense* » (Laplantine, 1995, p.86). Si nous reprenons notre exemple sur les pratiques d'enseignement à l'université comme phénomène à étudier, le chercheur qui s'inscrit dans une posture

interprétative va plutôt chercher à s’entretenir avec les acteurs impliqués dans ce phénomène (enseignants, étudiants, responsables académiques, etc.), notamment par le biais d’entretiens afin de comprendre les significations que ces acteurs, par exemple les enseignants, donnent à leurs pratiques.

Nous avons repris de Cotret (2019, p.26) le tableau ci-après qui semble bien synthétiser l’opposition entre ces deux postures.

Tableau 1 : Comparaison de la posture positiviste et la posture interprétative

|                               | <b>Posture positiviste</b>                                                       | <b>Posture interprétative</b>                                                                                                              |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ontologie                     | <b>Universaliste</b><br>Une seule réalité existe                                 | <b>Relativiste</b><br>Plusieurs réalités coexistent                                                                                        |
| Épistémologie                 | <b>Objectiviste</b><br>Le chercheur observe l’objet                              | <b>Subjectiviste</b><br>Le sens émerge de la relation entre l’observateur et le sujet                                                      |
| Méthode d’analyse des données | <b>Expérimentale</b><br>Instrumentale<br>Opérationnelle<br>Hypothético-déductive | <b>Naturaliste</b><br>Description détaillée des sujets et des phénomènes considérés dans leur contexte naturel<br>Principalement inductive |

Finalement, devant de tels choix, des auteurs tels que Savoie-Zajc et Karsenti (2004) suggèrent aux chercheurs d’être plus flexibles afin de ne pas se priver de la complémentarité de deux postures dans une « perspective du choix des méthodes et des techniques de travail » (p.116). Justement, l’objet de notre recherche semble nous situer à la croisée de ces deux postures. Pour rappel, cette recherche vise à caractériser, comprendre et expliquer les pratiques d’enseignement ainsi que leurs implications sur la scolarité des étudiants. Ainsi, nous pensons à la suite de Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p.117) que « [notre] recherche n’épousera donc pas une épistémologie positiviste ou interprétative. [Mais] plutôt une **vision pragmatique** qui se développera, c’est-à-dire centrée sur une perspective intégratrice ». D’après Johnson et Onwuegbuzie (2004), l’épistémologie pragmatique est un cadre théorique qui permet de penser et concevoir des **recherches mixtes**, puisant des méthodes et techniques associées aussi bien à la posture positiviste qu’à la posture interprétative.

### 3. Approche méthodologique mixte comme mode d’investigation

Nous avons vu au chapitre deux que l’étude des pratiques d’enseignement peut viser plusieurs objectifs. Se basant sur un certain nombre d’écrits, Dupin de Saint-André et ses collègues (2010) ont pu catégoriser ces visées en trois typologies, correspondant à trois approches méthodologiques : visée prescriptive, visée heuristique et visée pratique. L’objet

de notre thèse consistant d'une part, à caractériser et comprendre les pratiques d'enseignement et d'autre part, à examiner les effets de ces pratiques sur l'engagement académique, nous place à la croisée de deux de ces trois approches, à savoir, l'approche prescriptive et l'approche heuristique. Il s'agit là d'une approche méthodologique mixte au sens où l'entendent des auteurs tels que Creswell et Plano-Clark (2011) ou encore, Johnson et ses collègues (2007). C'est-à-dire, « un modèle de recherche qui implique de combiner les éléments d'une approche quantitative et d'une approche qualitative (e.g. points de vue quantitatif et qualitatif, collecte des données, analyse des données, technique d'inférences) à des fins de compréhension et de corroboration » (Johnson et al., 2007, p. 123). Cette approche est de plus en plus privilégiée par des chercheurs en sciences humaines et sociales (Bryman, 2007). Son enjeu étant

d'appréhender la complexité d'une situation à l'aide de méthodes et d'outils complémentaires. Il s'agit de créer les conditions pour analyser des ensembles de faits qui ne paraissent [parfois] pas compatibles d'emblée et « en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités avec d'autres réalités tout en admettant que certaines sont irrémédiablement différentes (Nagels, 2022, p.3).

Premièrement dans les recherches à visée prescriptive, le travail du chercheur consiste à identifier les pratiques dont les preuves empiriques attestent de leur efficacité. On distingue deux approches dans cette visée : approche de type processus-produit et approche de type évaluation des pratiques.

Fondée sur le courant behavioriste, l'approche de type processus-produit, part du postulat selon lequel, il est possible d'identifier chez l'enseignant, des comportements pédagogiques et des caractéristiques personnelles pouvant expliquer les résultats des étudiants. Elle s'inscrit dans une relation de cause à effet entre les comportements et les caractéristiques de l'enseignant (variables indépendantes, VI), et les résultats scolaires (variable dépendante, VD) (Altet, 2003 ; Dupin de Saint-André et al., 2010). Pour y arriver, les chercheurs utilisent principalement deux types d'instruments de collecte des données : les questionnaires et les grilles d'observation structurées.

Dans l'approche de type évaluation des pratiques, étudier les pratiques d'enseignement, revient à examiner l'influence des méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants sur les résultats des apprenants (Altet, 2003 ; Dupin de Saint – André et al., 2010). En ce qui concerne les outils de collecte des données, cette approche se distingue de l'approche processus-produit par le fait qu'elle invite le chercheur, à mettre en place les recherches de type expérimental ou quasi-expérimental, dans lesquelles les méthodes d'enseignement (variables indépendantes, VI) sont manipulées afin de voir leurs effets sur les résultats des apprenants (variable dépendante, VD). Si cette approche a le mérite d'avoir permis d'identifier des méthodes dites « efficaces », sa mise en œuvre a cependant fait l'objet de plusieurs critiques au cours de ces dernières années. La discussion théorique que nous avons faite au chapitre deux a mis en évidence ces critiques (Altet, 2019 ; Hora et al., 2013 ; Talbot, 2019).

Nous avons opté de recourir à cette approche positiviste, dans son volet processus-produit. Ce choix est guidé par la recherche de réponse à notre quatrième question de recherche portant sur les effets de pratiques d'enseignement perçues sur l'engagement académique. Nous avons opté de mener une étude exclusivement quantitative, afin d'interroger un plus grand nombre d'étudiants sur la façon dont ils perçoivent leurs enseignants ainsi que leurs pratiques en classe. Pour satisfaire cette ambition, nous avons, en toute logique, choisi de mener une enquête par questionnaires auto-rapportés. Le détail de l'ensemble de la procédure méthodologique utilisée se trouve au **chapitre sept** de ce travail.

Deuxièmement, dans les recherches à visée heuristique. On part du postulat selon lequel, il faut d'abord produire des connaissances sur les pratiques d'enseignement, avant d'envisager d'en étudier les effets sur la scolarité des apprenants. (Bru, 2002). Dans ce cas, le chercheur met en place un dispositif qui lui permet de saisir et documenter ce qui se passe en classe. Aucun jugement n'est porté ni sur la qualité de l'enseignement, ni sur le travail de l'enseignant dans son ensemble. Le chercheur s'intéresse essentiellement à décrire, comprendre et expliquer ce qui se passe en classe. Pour y arriver, les chercheurs recourent généralement à trois types de dispositifs de recherche : les enquêtes, les observations en classe et les études de cas. Dans notre cas, nous recourons aux observations en classe et aux enquêtes (par des entretiens auprès des enseignants).

L'objectif poursuivi dans notre étude principale (**étude 2**), est de documenter les pratiques d'enseignement afin de produire des connaissances nouvelles sur ce qui se passe dans les salles de classe du supérieur en RDC. Nous choisissons alors de recourir à un outil qui permet de décrire les faits tels qu'ils se produisent en classe. C'est ce qui nous a conduit à choisir l'observation systématique comme mode d'investigation. La grille d'observation des dimensions de l'enseignement au supérieur (GO-DimPES)<sup>1</sup> (Katamba Muamba, Frenay et Mukendi wa Mpoyi, 2023) a été utilisée à cet effet. Cette grille est une adaptation congolaise de TDOP dont nous avons parlé au chapitre théorique et dont le **chapitre quatre** qui suit expliquera comment nous avons procédé pour l'adapter en contexte d'enseignement supérieur congolais (**étude 1**). L'ensemble de la procédure méthodologique suivie dans cette étude se trouve au **chapitre cinq** de ce travail.

Comprendre le sens que donnent les enseignants dont les pratiques ont été observées est l'objet de l'**étude 3**. Cet objet nous a décidé de choisir l'entretien semi-directif comme mode d'investigation. L'entretien est une démarche d'investigation qui met le chercheur face à l'enquêté dans le but de susciter chez ce dernier, un « discours sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (Freyssinet-Dominjon, 1997, p.147). Pour Albarello et ses collègues (1995), l'entretien semi-directif est une variante d'entretien qui se caractérise par la libre expression de la personne interviewée et le souci du chercheur de cadrer les échanges sur les objectifs de la recherche. L'un des avantages de ce type d'entretien est que, grâce à sa flexibilité et « sa faible directivité », il favorise la production des « témoignages » et des « interprétations » des enquêtés tout « en respectant leurs cadre de références, leur langage

---

<sup>1</sup> Une copie de cette grille se trouve en annexes C.

et leurs catégories mentales » (Marquet et al., 2022, p.205). Le **chapitre six** de ce travail est consacré à cette étude. Nous y décrivons toute la procédure méthodologique suivie.

#### **4. Considérations déontologiques et éthiques**

Puisqu'elles touchent souvent les êtres humains, les enquêtes en sciences humaines et sociales soulèvent régulièrement un certain nombre de questionnements éthiques, notamment en termes de consentement, de respect de l'image d'autrui, de protection de la vie privée, etc. (Genard et Roca i Escoda, 2019). Le design de notre recherche a plusieurs implications éthiques. Pour rappel, nous observons les cours en temps réel en classe et filmons également lesdits cours. La présence de la caméra pose souvent des problèmes parce qu'il s'agit d'enregistrement des images dont les traces peuvent être conservées pendant longtemps. Ce dispositif de recherche nous a conduit à prendre des mesures pour ne pas heurter les règles en la matière. Concrètement, avant de descendre sur le terrain, nous avons pris le soin de demander l'avis de la commission d'éthique de l'Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY) de l'UCLouvain. Le formulaire soumis comprenait plusieurs types de renseignements : le thème de recherche, le cadre théorique et les objectifs, le dispositif de collecte de données (nature des données et types d'instruments utilisés), le statut des personnes impliquées dans la recherche à titre d'intervenants (chercheur et collaborateurs) et de participants (étudiants et enseignants), la nature de relation entre le chercheur et les participants, les précautions prises pour protéger la vie privée des participants, le consentement éclairé des participants, les risques et avantages de la recherche pour les participants, la confidentialité des données, la divulgation des informations, le retour d'informations, la compensation, etc. Ce formulaire auquel étaient attachées plusieurs annexes, notamment les outils de récolte des données, avait reçu un avis favorable. Le lecteur intéressé trouvera à l'annexe A, deux modèles des lettres de consentement adressées aux participants (enseignants et étudiants).

De plus, arrivé à Kinshasa, notre terrain d'enquête, nous avons également demandé une autorisation de recherche auprès des autorités compétentes. Cette démarche nous a permis d'obtenir deux attestations de recherche signées respectivement par le doyen et le vice-doyen de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, par lesquelles ils demandaient à leurs collègues et autres responsables, de nous donner l'accès aux salles de classe et aux professeurs concernés par nos enquêtes. Des copies de ces lettres se trouvent à l'annexe A.

Ces différentes autorisations nous ont permis de travailler en toute sécurité. Ainsi, notre présence dans chaque salle de classe, que ce soit pour les observations ou pour administrer les questionnaires, était précédée par une autorisation préalable des enseignants. Après avoir pris connaissance de l'objet de notre recherche et de la lettre de consentement, chaque enseignant avait la liberté de nous accepter ou non dans sa classe. D'ailleurs, un professeur de biologie d'une des facultés avait refusé la présence de la caméra dans sa salle de classe. Nous étions contraint de nous retirer. De même, un des professeurs dont les cours a été observé, avait refusé de s'entretenir avec nous. Un autre avait exigé que nous lui envoyions notre guide d'entretien pour qu'il se prépare avant de nous recevoir. Cet entretien n'avait pas

eu lieu, car cela ne cadrerait pas avec notre design de recherche qui visait notamment, la spontanéité des enseignants dans leurs réponses lors des entretiens. Du côté étudiant, la distribution des questionnaires était précédée par la lecture de la lettre de consentement. Pour rappel, la participation à nos enquêtes était non obligatoire. Cela pourrait d'ailleurs expliquer le fait que sur plus de 800 étudiants attendus lors de passation de nos questionnaires, seulement un peu plus de 600 ont participé. Toutes les données recueillies ont été anonymisées afin de garantir la confidentialité de résultats. Tous les participants ont reçu de notre part, la garantie d'avoir l'accès aux résultats de nos recherches, parce que notre thèse sera éditée par les Presses universitaires de Louvain (PUL).

## **5. Aperçu des études empiriques**

Quatre études empiriques ont été réalisées afin de répondre à chacune de nos questions de recherche. Le tableau 2 synthétise ces quatre études qui font l'objet des quatre chapitres suivants, en resituant leur objet, la question de recherche et les hypothèses ainsi que l'approche méthodologique choisie. Elles sont ensuite introduites pour permettre d'en appréhender les principales caractéristiques.

Tableau 2 : Synthèse de la méthodologie et des études menées

| Étude                                 | 1                                                                                                                                                                                                        | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                                                                                                | 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objet</b>                          | Adapter et valider une grille d'observation                                                                                                                                                              | Caractériser les pratiques d'enseignement                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Comprendre les raisons à la base des pratiques observées                                         | Étudier les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Question de recherche</b>          | Quelle grille d'observation pourrait saisir les pratiques d'enseignement usitées pendant le processus d'enseignement-apprentissage ?                                                                     | Comment peut-on caractériser les pratiques le d'enseignement à l'université à partir des observations systématiques en classe ?                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Quelles raisons sous-tendent le choix et la mise en œuvre de ces pratiques par les professeurs ? | Quelles implications ces pratiques auraient-elles sur l'engagement académique des étudiants ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Hypothèse de recherche</b>         | Une grille d'observation systématique (comme le TDOP), structurée, segmentée et validée en contexte d'enseignement universitaire congolais pourrait aider à saisir les pratiques d'enseignement usitées. | Au vu de problèmes décrits en présentant le contexte de ce travail, notamment la faible formation initiale et la quasi-absence de formation continue, les classes pléthoriques (Mokonzi Bambonota, 2021 ; Mukendi wa 2003) et le modèle triadique de Bandura (2003), Mpoyi, 2018), etc., nous supposons que les enseignants de l'UNIKIN auraient tendance à dispenser principalement des cours de type transmissif. |                                                                                                  | Au regard de la littérature sur la perception des pratiques d'enseignement et leurs effets sur la scolarité des étudiants, littérature qui place l'enseignant et ses pratiques au cœur de l'engagement académique, nous postulons que les pratiques des enseignants telles que perçues par les étudiants seraient fortement et significativement associées à un fort engagement académique des étudiants. En d'autres termes, les pratiques des enseignants telles que perçues par les étudiants auraient des effets forts et significatifs sur l'engagement académique des étudiants |
| <b>Approche méthodologique</b>        | Mixte                                                                                                                                                                                                    | Descriptive                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Descriptive - compréhensive                                                                      | Prescriptive (processus-produit)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Échantillon</b>                    | 10 cours observés dans 9 facultés de l'UNIKIN                                                                                                                                                            | 22 enseignants et 22 cours observés dans 12 facultés de l'UNIKIN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 4 enseignants représentant quatre de 5 profils dégagés                                           | 663 étudiants dont 232 filles issus de trois facultés de l'UNIKIN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Outils de collecte des données</b> | Grille d'observation + entretien+documents                                                                                                                                                               | Grille d'observation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Guide d'entretien                                                                                | Questionnaires auto-rapportés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Chapitre</b>                       | 4                                                                                                                                                                                                        | 5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 6                                                                                                | 7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |



### **Étude 1 : Adaptation et validation de la grille TDOP en contexte congolais**

Il est démontré à ce jour que la plupart des études réalisées sur les pratiques d'enseignement au supérieur utilisent rarement l'observation en classe (Hora et Ferrare, 2013 ; Ferrare, 2019). Les chercheurs utilisent souvent les déclarations des acteurs (enseignants et/ou étudiants) obtenues au moyen des enquêtes par questionnaires ou par entretiens (McCance et al., 2020). Par conséquent, il existe très peu de grilles d'observation des pratiques enseignantes en classe, particulièrement dans la littérature francophone. De plus, les quelques rares grilles qui existent, semblent avoir été conçues pour être utilisées dans un contexte bien précis et surtout, leurs propriétés psychométriques ne sont pas rapportées (Hora et Ferrare, 2013a). À l'ESU congolais, nous n'avons pas connaissance de tels outils structurés et éprouvés sur le plan psychométrique tels que le suggèrent Smith et ses collègues (2013).

L'objectif de cette étude 1 qui constitue le chapitre 4 de cette thèse est d'adapter une grille d'observation structurée, segmentée et multidimensionnelle au contexte d'enseignement supérieur congolais afin de doter les chercheurs et praticiens d'un outil de travail efficace.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons choisi d'adapter la grille TDOP, un instrument conçu et adapté au contexte d'enseignement supérieur américain (Hora et al., 2013), en suivant le processus d'adaptation en cinq étapes, inspiré de Vallerand (1989) et de Laveault et Grégoire (2014) pour tester la validité a priori, la validité a posteriori ainsi que la fiabilité.

### **Étude 2 : Caractériser les pratiques d'enseignement en salles de classe en première année universitaire**

Des études ont mis en lumière que les pratiques d'enseignement sont très peu étudiées à l'enseignement supérieur (De Clercq, 2023 ; Duguet, 2014 ; Hora et Ferrare, 2014). Par ailleurs, parmi les études qui existent, beaucoup ignorent le caractère multifactoriel de pratiques et ne portent que sur l'un ou l'autre aspect de l'enseignement (Hora et Ferrare, 2014). En RDC, la revue de la littérature de vingt dernières années (2000-2023) a montré qu'aucune thèse de doctorat ni d'autres types de recherche ne se sont intéressés à ce qui se passe en salle de classe, particulièrement à Kinshasa. Les deux travaux que nous avons trouvés sur ce sujet (Bamfumu Musasa, 2023 ; Ntambo Kinkayi, 2013) ne se sont intéressés qu'à l'évaluation des apprentissages. Et pourtant, celle-ci n'est qu'une dimension des pratiques d'enseignement.

L'objet de cette deuxième étude, qui constitue le chapitre 5 de notre thèse, vise à combler cette carence, en documentant les pratiques des enseignants congolais dans les classes du supérieur. Pour y arriver, nous optons pour une approche de recherche descriptive. Les données seront collectées au moyen de la grille GO-DimpES. Nous l'utilisons pour observer 22 cours dans douze facultés de l'UNIKIN.

### **Étude 3 : Au-delà du visible : ce que pensent les enseignants de classes observées**

Les données des observations sont quantitatives, objectives et indépendantes des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage (De Ketele, 1983). Pour mieux les comprendre, il faut s'adresser aux acteurs impliqués (Lefevre, 2005). Des études ont montré que les pratiques des enseignants en classe peuvent être influencées par des facteurs personnels et contextuels (Altet, 2019 ; Clanet et Talbot, 2012 ; Hora et al., 2013 ; Talbot, 2019, etc.)

L'objet de cette troisième étude, qui se trouve au chapitre 6, ambitionne de comprendre les significations que les enseignants de classes observées donnent à leurs propres pratiques. Étant une étude compréhensive, elle s'inscrit naturellement dans une approche qualitative.

Les données sont recueillies au moyen d'entretiens semi-directifs. Ces entretiens sont conduits par nous-même. En interrogeant les enseignants, nous cherchons à obtenir d'eux leurs discours sur leurs pratiques, ce qui fournit des informations uniques à analyser. Ce matériau issu des entretiens sera traité au moyen de l'analyse thématique de contenu. Cette dernière permet de repérer et de rassembler différentes unités de sens qui ressortent en vue de leur thématization (Paillé et Mucchielli, 2012).

### **Étude 4 : Effets des pratiques d'enseignement perçues sur l'engagement académique**

Plusieurs études placent l'enseignant et ses pratiques au cœur de l'engagement des étudiants (Kahu, 2013 ; Sinatra et al., 2015 ; Summers et al., 2021).

Cette dernière étude fait l'objet du septième chapitre. Elle a un double objectif : d'abord voir si les étudiants congolais s'engagent différemment dans un cours selon qu'il s'agit d'un cours de spécialité ou d'un cours général. Ensuite, examiner les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique. Sur le plan méthodologique, nous optons pour une approche quantitative. Nous interrogerons des étudiants au moyen de questionnaires auto-rapportés. Plusieurs analyses statistiques seront effectuées, notamment des statistiques descriptives, bivariées et multivariées.

## Chapitre 4

### Adaptation et validation de la grille TDOP en contexte congolais

---

Le chapitre 4 explique la démarche que nous avons suivie pour adapter et valider la grille TDOP en contexte d'enseignement supérieur et universitaire congolais. Nous appuyant sur les recommandations psychométriques en la matière (Laveault et Grégoire, 2014 ; Vallerand, 1989), nous avons suivi une procédure en cinq phases pour satisfaire notre objectif. Le test de la version finale de la grille que nous appelons désormais, Go-DimPES, a montré que notre instrument est valide et fiable. Il peut être utilisé dans la recherche, particulièrement lorsqu'on veut décrire ce qui se passe en salle de classe. Ce chapitre se termine par la mise en évidence de forces et limites de cet outil.

#### Référence

Ce chapitre est une adaptation d'un article publié par

Katamba Muamba, M., Frenay M. et Mukendi wa Mpoyi, M. (2023). Observer les pratiques d'enseignement au supérieur : adaptation et validation d'une grille d'observation des dimensions de l'enseignement en contexte congolais, *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 123-155. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-123>



# Adaptation et validation de la grille TDOP en contexte congolais

---

La problématique de cette thèse a relevé que les pratiques d'enseignement ne sont pas suffisamment étudiées dans l'enseignement supérieur, comme cela est le cas au niveau de l'enseignement obligatoire (Duguet, 2014 ; Hora et Ferrare, 2013a). De même, nous avons mis en lumière le fait que l'observation en classe reste la technique la moins utilisée pour étudier les pratiques d'enseignement. Enfin, nous avons également souligné le fait qu'il y a dans la littérature francophone, particulièrement en Afrique, une carence de travaux dans ce domaine (Altet, 2017) et par conséquent, une carence d'outils de collecte de données notamment, les grilles d'observation qui soient structurées et multidimensionnelles, pour assurer une observation objective de ce qui se passe en salles de classe. L'absence de tels outils est un handicap majeur au développement de la recherche en éducation en Afrique francophone, particulièrement en RDC.

À l'instar des chercheurs occidentaux, les chercheurs africains devraient développer ou tout au moins, adapter des instruments de mesure en référence à leurs contextes culturels. En effet, même si certains théoriciens de la mondialisation estiment que différentes cultures s'homogénéisent de plus en plus grâce au développement de nouvelles technologies, des études récentes (Kapinga Mutatayi, 2018 ; Katamba Muamba, Kapinga Mutatayi et Frenay, 2023) ont pointé l'inadaptation de certains instruments de mesure dans certains contextes. La conception de « *culture free test* » prônée par Cattell (1940) est à ce jour dépassée. Il n'existe plus d'instruments de mesure (tests, grilles d'observation, questionnaires, etc.) d'application universelle. C'est-à-dire, débarrassés de toute influence culturelle relative au contexte d'origine (Gana et al., 2021). Les psychométriciens sont unanimes que tout instrument de mesure est construit en référence exclusive à la population à laquelle il est destiné. Par conséquent, aucun instrument conçu pour une population donnée ne peut être directement appliqué à une autre population sans procéder à son adaptation préalable (Laveault et Grégoire, 2014).

Concevoir et élaborer un outil de mesure demande souvent beaucoup de travail et de temps (Caron, 1999). C'est pourquoi, la majorité des chercheurs préfèrent adapter des instruments existants.

L'adaptation peut consister soit en une simple traduction d'un instrument existant, soit, en une construction de nouveaux instruments dans une autre langue dont les résultats seront équivalents aux résultats de l'instrument original (Laveault et Grégoire, 2014). Il s'agit comme le souligne Hambleton que citent Laveault et Grégoire (2014), d'un processus

Comportant plusieurs décisions qui consistent d'abord à déterminer si [l'instrument] pourrait mesurer le même concept dans une culture et une langue différentes, puis à choisir les traducteurs et les modifications à apporter à la préparation [de l'instrument] qui doit être utilisé

dans une autre langue, jusqu'à, en fin de processus, modifier [l'instrument] et vérifier son équivalence dans la version adaptée (p.53).

Pour sa part, Vallerand (1989) souligne qu'adapter un instrument de mesure est un travail exigeant et rigoureux. Par exemple, pour une validation transculturelle des questionnaires en psychologie, l'auteur a proposé un processus en sept étapes, dont : (1) préparation des versions préliminaires (par une traduction renversée parallèle) ; (2) évaluation des versions préliminaires et préparation d'une version expérimentale (par approche de type comité) ; (3) prétest de la version expérimentale (par la méthode du sondage aléatoire ou celle du test-retest) ; (4) validité concomitante et de contenu (par approche des sujets bilingues) ; (5) analyse de la fidélité (par la consistance interne et la stabilité temporelle), (6) évaluation de la validité de construit (par l'étude de la structure de l'instrument : analyse factorielle et patron des corrélations inter-échelles et par l'étude des effets du construit) ; (7) établissement des normes (par le choix de la population et les indices statistiques).

Notre ambition étant de décrire et documenter le plus objectivement possible les pratiques d'enseignement en tant que phénomène complexe et multidimensionnel, l'objet de cette étude consiste à adapter une grille d'observation quantitative, en l'occurrence, le *Teaching Dimensions Observation Protocol* (TDOP), répondant aux exigences psychométriques. Nous voulons en effet tester la validité et la fiabilité de cette adaptation, ce qui se traduit par les deux questions de recherche suivantes :

- Q1. La version congolaise du TDOP permet-elle de décrire et de caractériser les pratiques d'enseignement en salle de cours ? (Validité)
- Q2. Avec quel degré de confiance ou de fiabilité peut-on utiliser la version congolaise du TDOP en RDC ? (Fiabilité)

## **1. Le Teaching Dimensions Observation Protocol — TDOP**

Le TDOP est une grille développée dans le cadre du projet de recherche « *Culture, Cognition, and Evaluation of STEM Higher Education Reform (CCHER)* » par Hora et ses collègues (2013). C'est une grille segmentée conçue pour observer les situations de classe et documenter les activités à intervalles réguliers de deux minutes pendant une séance de cours. Elle est composée de 46 codes repartis sur six dimensions décrivant les potentiels comportements à observer. Ces dimensions sont classées en deux catégories : (1) les « *dimensions de base* » comportant les méthodes d'enseignement, les interactions et les technologies pédagogiques et (2) les « *dimensions facultatives* », qui comprennent les stratégies ou démarches pédagogiques, la demande cognitive et l'engagement cognitif (Anwar et Menekse, 2021 ; Hora et al., 2013). En outre, le TDOP distingue une partie administrative réservée aux renseignements sur les caractéristiques de l'enseignant et celles de la classe à observer et une autre, comprenant la matrice des codes.

### **1.1 Validité et fiabilité du TDOP**

Plusieurs études ont rapporté des résultats qui soutiennent la validité et la fiabilité du TDOP, rapportés par les auteurs du TDOP original ou lors de ses utilisations ultérieures. Le

TDOP étant une grille d'observation à visée descriptive, ses concepteurs ont utilisé deux modèles de validité : la validité apparente et la validité de contenu (Hora, 2015). Pour analyser la validité du TDOP, ses concepteurs ont mobilisé des ressources théoriques et interrogé des experts de l'enseignement supérieur. Les essais approfondis sur le terrain et les avis des experts consultés ont validé chaque dimension et code retenus, comme étant des aspects manifestes du processus d'enseignement et d'apprentissage (Hora et al., 2013).

Nous l'avons déjà dit, la fiabilité d'un instrument de mesure renvoie à la précision de la mesure et à la reproductibilité des résultats. Afin de tester celle du TDOP original (Hora et al., 2013), trois observateurs formés ont codé des vidéos de trois cours du premier cycle STIM. Les valeurs de Kappa rapportées par dimension et par paire d'observateurs atteignent et dépassent presque toutes les seuils conventionnels, seules deux valeurs étaient inférieures à 0,70, seuil minimum acceptable selon les critères de Landis et Koch (1977). Ainsi, pour la dimension méthodes d'enseignement, ces valeurs varient entre 0,850 et 0,905 ; entre 0,652 et 0,850 pour les interactions ; entre 0,728 et 0,926 pour les technologies. Elles se situent entre 0,789 et 0,834 pour les stratégies ou démarches pédagogiques et entre 0,621 et 0,833 pour l'engagement cognitif.

L'usage du TDOP a fait l'objet de recherches, principalement aux USA et en langue anglaise (p. ex. : Clark et al., 2014 ; Code et al., 2014 ; Finelli et al., 2014 ; Hora, 2015 ; Hora & Ferrare, 2014 ; McCance et al., 2020). Il a été adapté par d'autres auteurs. Par exemple, le *Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM* (COPUS) (Smith et al., 2013). Plus de 300 chercheurs ont déjà utilisé sa version en ligne. Les données de ces travaux ont révélé que le TDOP est un outil valide et fiable (Hora, 2015). Ainsi, les travaux de McCance et collègues (2020) ont démontré que le TDOP est un instrument valide. En utilisant seulement six cours enseignés par cinq professeurs, ces auteurs ont constaté que le TDOP permettait non seulement de caractériser les pratiques d'enseignement, mais aussi, de capturer les différences qui se produisent en matière d'enseignement et d'apprentissage en salle de cours.

## 1.2 Analyse des données TDOP

D'après les concepteurs (Hora et al., 2013), les données TDOP se prêtent à plusieurs sortes d'analyses. En fonction des objectifs, on peut réaliser des calculs de proportions, des analyses des réseaux sociaux, des analyses en grappes, etc.

### 1.2.1 Calcul des proportions des codes

Ce type d'analyse est recommandé lorsqu'on veut identifier la prévalence d'un ou de plusieurs codes particuliers. Cela s'obtient en calculant la proportion des intervalles de deux minutes dans lesquels ce code a été observé. Si l'on veut connaître la prévalence du cours transmissif par exemple, il suffit d'additionner le nombre de fois que le code cours transmissif (CT) a été observé et de diviser ce nombre par le total d'observations enregistrées toutes les deux minutes.

### **1.2.2 Analyse des interactions entre codes**

Une autre analyse peut viser à étudier les interactions entre les codes. Dans ce cas, l'analyse peut consister à identifier des combinaisons des codes pour tenter d'expliquer une pratique. Il peut s'agir d'identifier des dyades, des triades, des tétrades des pratiques, etc. Par exemple, dans un cours de mathématiques, la dyade « cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM) – Questions rhétoriques (QR) » peut être observée dans 70% des intervalles. Cela signifie que dans deux tiers d'intervalles, le code CTVM est codé avec le code QR.

La façon la plus simple de calculer les dyades est de construire une matrice d'affiliation code par code [...] et d'utiliser le nombre de cellules brutes pour le numérateur. Pour les combinaisons plus complexes (p. ex., triades, tétrades, etc.), [il faut] utiliser une procédure *if/then* (dans Excel, SPSS ou autre logiciel) pour compter le nombre d'intervalles dans lesquels votre condition est satisfaite. Le nombre d'intervalles dans lesquels [la] condition est satisfaite devient le numérateur et le dénominateur reste le nombre total d'intervalles (Hora, Olson, et Ferrare, 2013, p.21).

Par exemple, si la procédure *if/then* révèle que la dyade « CTVM-QR » a été satisfaite dans 63 des 90 intervalles observés, on considère que cette dyade a été observée dans 70% ( $63/90 \times 100$ ) de tous les intervalles.

### **1.2.3 Analyse des réseaux sociaux (Social network analysis)**

Les auteurs (Hora et al., 2013) proposent d'autres types d'analyses, notamment l'analyse des réseaux sociaux. Les détails sur la procédure et des exemples concrets se trouvent dans plusieurs publications (Hora et Ferrare, 2013b ; Hora et Ferrare, 2014 ; Hora et al., 2013).

## **1.3 Avantages et limites du TDOP**

Anwar et Menekse (2021) ont identifié six avantages du TDOP pour l'observation des pratiques d'enseignement. Tout d'abord, le TDOP permet d'obtenir des comptes-rendus détaillés et diversifiés sur les activités en classe avec une attention égale pour les enseignants et les étudiants. Grâce à son système de codage périodique (intervalles de deux minutes), il permet aussi de saisir les fluctuations temporelles qui ont lieu pendant la leçon. Son caractère non évaluatif facilite en outre l'observation de l'enseignant en salle de cours, dans la mesure où ce dernier ne sent pas évalué par des tiers. Ensuite, il permet d'étudier rigoureusement l'enseignement en tant phénomène empirique et peut être aussi utilisé pour observer la fidélité de la mise en œuvre d'un cours planifié. Enfin, même s'il ne vise pas à évaluer la qualité de l'enseignement, la combinaison de ses différents codes peut permettre de comparer les pratiques de deux ou plusieurs enseignants. Un autre avantage et non de moindres est que le TDOP est en grande majorité constitué des catégories à « faible inférence ». De ce fait, les résultats qu'il produit sont faciles à comprendre et à utiliser dans la pratique (Hora et Ferrare, 2013a).

L'usage du TDOP exige néanmoins un travail fastidieux. Le nombre élevé de ses codes ne favorise pas une utilisation aisée. De plus, il faut un temps conséquent de formation pour



que les potentiels observateurs s'en approprient le contenu et le mode d'emploi. Il est également difficile à utiliser pour une observation en temps réel (Anwar et Menekse, 2021 ; Smith et al., 2013).

En finale, le TDOP est un outil approprié pour caractériser divers aspects de l'enseignement et détecter les différences qui se produisent en classe : des recherches ont mis en évidence que les données TDOP permettent de distinguer les approches d'enseignement adoptées en salles de cours. Ainsi, Ferrare (2019) a pu distinguer à partir de l'observation des pratiques d'enseignement adoptées dans des cours STIM de 1<sup>ère</sup> année à l'université (données TDOP) quatre clusters de pratiques d'enseignement à savoir, exposé magistral avec écriture au tableau (*chalk talks*), exposé magistral avec présentation de diaporama (*slide shows*), exposé magistral combinant supports préparés et écrits au tableau (*multimodal talks*) et le quatrième, qualifié d'interaction en petits groupes (*group interactions*) qui se démarque des trois premiers par très peu d'exposés de l'enseignant et essentiellement des échanges entre pairs avec l'enseignant qui passe de groupe en groupe. D'autres données TDOP ont montré que les pratiques d'enseignement se caractérisent par deux grandes approches d'enseignement : approche centrée sur l'enseignant et l'approche centrée sur l'étudiant (Finelli et al., 2014 ; McCance et al., 2020).

## 2. Méthode

À l'issue de la revue de la littérature, nous avons choisi la grille TDOP en tant que grille descriptive, segmentée et multidimensionnelle, même si elle demande d'être adaptée et traduite, pour observer les pratiques d'enseignement en RDC. Ainsi, l'objet de cette étude est double : adapter et valider le TDOP en RDC d'une part et, examiner la fiabilité de la version congolaise en vue de sa large utilisation d'autre part. Dans la suite, nous allons expliquer le processus d'adaptation réalisé pour mettre au point la version congolaise du TDOP, en examinant principalement les questions de validité et de fiabilité. Ensuite, nous expliquons comment nous avons procédé pour réaliser le test de la version finale à partir des observations à grande échelle, avant d'en discuter les résultats.

### 2.1 Processus d'adaptation

Le processus d'adaptation est inspiré, entre autres, des recommandations de Vallerand (1989) et de Laveault et Grégoire (2014) pour la préparation de la grille et son test final. L'ensemble de notre démarche se caractérise par un processus évolutif et itératif en cinq phases.

#### Phase 1. Préparation et évaluation de la version préliminaire (décembre 2019)

Dans cette phase, nous avons utilisé la méthode traditionnelle, selon le terme de Vallerand (1989) : lecture à plusieurs reprises du TDOP original pour nous en approprier le contenu, avant sa traduction en français. Ensuite, nous avons soumis les deux versions (originale et traduite) à deux experts pour une comparaison sémantique et conceptuelle. De l'avis de ces derniers, certains codes étaient mal traduits et le sens que nous leur avions donné ne

correspondait pas au contexte francophone. Les remarques qu'ils nous ont faites ont pour la plupart concerné la dimension *méthodes d'enseignement*. Trois codes ont été reformulés dans la dimension *méthodes d'enseignement* et un code dans la dimension *interactions*. Le code « *lecture* » initialement traduit comme « *conférence* » a été reformulé en « *cours transmissif* ». Le « *Lecture with handwritten visuals* » traduit comme « *conférence avec des visuels préfabriqués* » a été modifié en « *cours transmissifs avec supports visuels* ». Et, l'« *Interactive lecture* » traduit comme « *conférence interactive* » a changé en « *cours traditionnel avec techniques de rétroaction en classe* ». Enfin, dans la dimension *interactions*, le code « *Instructor display question* » traduit comme « *Question d'affichage de l'enseignant* » a été reformulé en « *question factuelle ou conceptuelle de l'enseignant* ».

## **Phase 2. Examen de la validité de contenu de la version provisoire (janvier-mars 2020 ; mars et octobre 2021)**

En plus du fondement théorique solide sur lequel se base le TDOP original, nous avons pour notre part, mobilisé trois preuves de validité de contenu au sens de Laveault et Grégoire (2014), à savoir les avis des experts en évaluation, les avis des enseignants congolais et les rétroactions des observateurs/codeurs formés. Selon Lynn (1986) estime entre trois et dix le nombre des juges qu'il faut pour examiner la validité de contenu d'un instrument de mesure. Notre choix répond parfaitement à ce critère.

### **Phase 2.1. Avis des experts en évaluation (janvier 2020)**

Nous avons consulté deux experts en évaluation. De manière générale, ils ont considéré que le protocole pouvait permettre d'observer les pratiques d'enseignement. Cependant, ils ont attiré notre attention sur le fait que la dimension « engagement des étudiants » contenue dans la version originale du TDOP pose un problème pour être observée et notée en toute objectivité. En effet, cette dimension a été retenue par les concepteurs de l'outil pour mettre en évidence le degré d'attention et de concentration des étudiants pendant le cours. Selon les auteurs, l'observateur devrait identifier 8 à 10 étudiants qui se trouvent à la portée de ses yeux et noter leurs conduites pendant que le cours se donne. Par exemple, la prise des notes, les regards des étudiants, etc. Après échanges, nous avons conclu qu'on ne peut observer et décrire l'engagement des étudiants à partir de ces simples indicateurs.

Après les échanges avec ce premier groupe d'experts, nous avons, vu l'importance que la littérature accorde aux interactions pendant le processus d'enseignement-apprentissage (Altet, 1994 ; Hora, Oleson et Ferrare, 2013), élargi le champ d'observation en ajoutant d'autres codes à cette dimension. En effet, les auteurs de la version originale s'étaient limités à saisir deux facettes des interactions en classe : (1) qui prend la parole - l'enseignant ou l'étudiant ou les étudiants ? et (2) les types de questions posées. En nous basant notamment sur les travaux de Clanet (2001), nous avons en plus de ces deux facettes, voulu savoir les types des réactions des acteurs. Ainsi, nous avons dichotomisé les types d'interactions avec d'un côté, des interactions à l'initiative de l'enseignant et de l'autre, des interactions à l'initiative des étudiants avec chaque fois les réactions des acteurs. Cette opération nous a amenés à passer de 7 codes du TDOP original à 14 codes dans la version francophone.

Dans la même perspective, nous avons ajouté un code appelé « discours extra - cours (DEC) » à la dimension démarches pédagogiques pour saisir les digressions éventuelles. À travers ce code, nous souhaitons implicitement saisir la place et le temps que l'enseignant accorde réellement aux activités d'apprentissage à côté de digressions, lors desquelles l'enseignant parle de choses qui ne concernent pas la matière du jour. Nous avons également élargi la dimension « technologies ». Nous avons préféré la nommer « Technologies, matériels et supports pédagogiques ». Nous y avons enlevé des codes non adaptés au contexte congolais et y avons ajouté des codes adaptés. Par exemple, nous avons retiré les codes « clickers (CL) », « pointeur (P) », « tablette numérique », « Simulation (SI) » et, ajouté d'autres supports adaptés en contexte congolais, tels que, les « articles scientifiques », les « journaux-magazines », etc. Nous avons également renommé le code « équipements de démonstration (D) ». Nous l'appelons ici « matériels techniques et équipements de laboratoire »

### **Phase 2.2. Avis des enseignants congolais (février 2020 ; octobre 2021).**

En février 2020, nous avons remis le TDOP version francophone à six professeurs congolais issus des domaines variés. Nous avons demandé à chacun, selon les cours qu'il enseigne, d'apprécier dans quelle mesure, le contenu de cette grille correspond ou non, à ses pratiques d'enseignement en classe. En plus des commentaires qualitatifs, chacun devait quantifier son jugement de différentes dimensions sur une échelle allant de 1 à 5. Il s'est dégagé de leurs lectures que de manière générale, les dimensions retenues et leurs codes couvrent bien leurs pratiques d'enseignement. Les propos ci-après extraits des discours de deux d'entre eux sont assez illustratifs : « [...] en tout cas, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt ta grille, elle est bien conçue, j'estime que je m'y retrouve à 98% dans son contenu [...] ». Un autre a déclaré ce qui suit :

[...] même si elle doit demander beaucoup de travail aux utilisateurs [...] elle est trop technique et c'est bien [...] elle favorise une analyse systématique et objective des pratiques et évite toute subjectivité ! Pour moi c'est un outil très important qui manquait jusque-là pour ce type d'études dans notre pays [...].

En revanche, ils ont formulé sept recommandations pour améliorer le protocole. À l'exception de deux, les autres recommandations ont été prises en compte. En effet, un professeur avait proposé d'élucider certains codes en adaptant les termes au langage du milieu, mais il n'avait cependant pas cité des exemples des concepts qui poseraient de problème de compréhension en contexte congolais. Nous avons de ce fait, résolu de nous laisser guider par les résultats du prétest. Si lors de cette phase un concept se révèle inadapté au contexte, nous prendrons le soin de le remplacer ou le reformuler. Un autre avait proposé d'ajouter un code « gestion du temps » afin de voir comment chaque enseignant négocie le rapport temps/densité des matières enseignées. Nous n'avions pas jugé nécessaire de créer un nouveau code à cet effet. Nous supposons que le code *Discours extra - cours (DEC)* peut aider à inférer la façon dont chaque enseignant gère le temps pendant le cours. En outre, l'observateur a la possibilité de noter toute autre information en rapport avec la gestion du temps dans l'espace réservé aux notes et commentaires en dessous de chaque rubrique

(exemple : un enseignant qui interrompt son cours pour parler au téléphone, un enseignant qui raconte des histoires qui n'ont pas de rapport avec la matière, etc.).

En mars 2021, nous avons procédé à la mise à jour des éléments de preuves déjà collectés. Nous nous sommes vus obligés de mettre à jour cette mesure pour deux raisons. (1) D'abord, parce que nous avons entre temps ajouté une nouvelle dimension à notre grille, « *Gestion de la classe* » et d'autres codes (2) ensuite, parce que nous voulions avoir plus d'avis sur notre outil. Nous sommes donc passés de six à seize professeurs spécialistes de divers domaines. En gros, les commentaires de nouveaux professeurs ont rejoint ce que leurs collègues avaient déjà déclaré.

### **Phase 2.3. Avis des observateurs formés (février 2020, décembre 2021)**

Nous avons vu que l'examen de la validité de contenu ne s'arrête pas au seul contenu de l'instrument. Il s'étend sur d'autres aspects du test (Laveault et Grégoire, 2014). Dans notre cas, nous avons voulu, en plus du contenu de la grille, savoir si le système de codage, la durée de l'observation, les intervalles de temps dans lesquels chaque élément est codé, etc. ne posaient pas de problèmes particuliers aux utilisateurs. Pour ce faire, nous avons pris le soin d'avoir un entretien de vingt minutes en moyenne avec chacun des observateurs formés pour avoir leurs avis sur l'utilisation de TDOP. Selon eux, le TDOP est un bon outil, cependant, il est difficile à utiliser pour une observation des leçons en temps réel. Il est difficile d'être concentré sur la nature des aspects à noter et de décider dans quelle catégorie noter. Il faut un temps assez long d'entraînement. Ils ont recommandé d'enregistrer les séquences d'enseignement, pour un codage plus fiable. De plus, ils ont estimé que le TDOP demande beaucoup de temps pour s'en approprier le contenu et exige que l'observateur/codeur soit au courant de la culture du contexte dans lequel il est utilisé.

## **Phase 3. Prétest de la version provisoire**

### **Phase 3.1. Formation des observateurs**

Trois observateurs, assistants d'enseignement à l'université, ont été formés pendant 3 jours à Kinshasa (en RDC). L'objectif était de présenter et d'expliquer le projet de la recherche en ciblant les objectifs, le design de recherche et le TDOP (son fondement théorique, conception et objectif, dimensions, système de codage).

### **Phase 3.2. Prétest en classes réelles et examen de la fiabilité**

Quatre jours après la formation des observateurs, deux cours ont été ciblés en Bac 2 à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation d'une université de Kinshasa. Trois séquences de cours ont été en même temps filmées (33 min, 27 min et 20 min). Un autre cours a été observé et filmé en Master 2 dans une autre université.

Lors de la première séance, il s'est dégagé que nos observateurs avaient eu d'énormes difficultés pour utiliser la grille. Concrètement, ils ont eu du mal à utiliser simultanément le livre des codes et la matrice des codes pendant l'observation. Ils n'avaient en effet pas retenu les différents codes malgré les 4 jours qu'ils ont eus pour la répétition. Un observateur a

même préféré prendre note au lieu d'utiliser la matrice des codes en temps réel (voir annexes B). De même, devant un cours réel, ils ont avoué n'avoir pas bien compris certains codes.

Une deuxième séance de formation a permis de réexpliquer les différents codes et techniques en vue de familiariser davantage les observateurs avec les codes et l'utilisation de la matrice. Une vidéo d'une vingtaine de minutes a été visionnée et codée par tous. Nous avons ensuite examiné le degré d'accord entre les trois observateurs, en calculant le Kappa de Cohen. Selon les critères d'interprétation de Landis et Koch (1977), la grande majorité des valeurs de Kappa trouvées étaient faibles et donc, non acceptables.

Une troisième séance d'observation a été organisée, pour affiner la formation des observateurs. Deux cours dont un d'une durée de 60 minutes et l'autre d'une durée de 42 minutes ont été observés et filmés, respectivement en Bac1, Gestion des Entreprises et Organisation du travail et en master1, en Anglais et Informatique des Affaires. Nous avons à nouveau, testé le niveau d'accord inter-observateurs, à partir du cours de Base des données réparties. Les valeurs de Kappa obtenues par dimension se sont avérées très bonnes dans leur grande majorité, avec une seule valeur inférieure à 0,70.

#### **Phase 4. Préparation et présentation de la version finale provisoire (août 2021)**

La version finale de la grille contient quelques modifications sur le plan du fond et de la forme.

Sur le plan du fond :

- Lors du prétest en contexte congolais, nous avons constaté que certains enseignants commençaient leurs cours par un bref « exposé-résumé » pour réactiver les prérequis ou rappeler la leçon précédente. D'autres posaient quelques questions aux étudiants pour vérifier si ces derniers avaient bien maîtrisé le cours précédent – si le prérequis est suffisant. Au regard de ce constat et de notre propre expérience d'enseignant à l'université, nous avons été convaincus de consacrer un code à cette pratique d'enseignement. Nous l'avons nommé « Explorer, activer les connaissances préalables (EACP) ».

- Nous avons aussi ajouté une nouvelle dimension : « Gestion de la classe », et cela, pour trois raisons. D'abord, un de nos experts nous en avait vivement recommandé en s'appuyant sur son expérience d'enseignant. Il avait particulièrement mis l'accent sur l'importance d'observer la façon dont les enseignants négocient le rapport temps/densité des matières enseignées. Ensuite, la littérature de ces dernières décennies met un accent particulier sur la capacité managériale de l'enseignant. C'est-à-dire, sa capacité à gérer un groupe-classe (Duygu et Armagan, 2022 ; Martineau et Gauthier, 1999). Selon Doyle (2001), « La gestion de classe vise à maximiser le temps où les étudiants sont activement engagés dans des activités d'apprentissage et la principale tâche de l'enseignant est d'obtenir et de maintenir la collaboration des étudiants dans les activités de la classe » (cité dans Marchand et Tardif, 2011, p.10). En d'autres termes, il s'agit, selon Doyle (1986), de la manière dont l'enseignant établit et maintient l'ordre dans les salles de classe. Cet ordre dépend de la situation dans laquelle on se trouve et des individus qui y sont impliqués. Les mesures que

l'enseignant peut mettre en place pour favoriser l'ordre peuvent englober des éléments tels que, la planification et l'organisation des leçons, la distribution des ressources, l'explication des règles et la réaction aux comportements individuels et collectifs, etc. Enfin, notre propre expérience d'enseignant à l'université nous a appris que la plupart des enseignants, particulièrement ceux qui enseignent auprès des étudiants des premières années de Bachelier feraient attention à l'ordre et la discipline pendant le cours.

En intégrant cette dimension dans notre grille, nous comptons sans être exhaustifs, repérer et saisir quelques gestes professionnels que pose l'enseignant pour créer et maintenir l'ordre en classe, mais aussi, gérer son temps. Cette dimension comprend quatre codes : (1) Mise au travail (MT), (2) Utilisation rationnelle du temps (URT), (3) Maintien de l'ordre et la discipline (MOD), (4) Surveillance (S).

Sur le plan de la forme :

- L'une des modifications fondamentales est que nous avons détaché la dimension « Technologies, matériels et supports pédagogiques » des autres dimensions pour la loger à l'en-tête de la grille, c'est-à-dire, parmi les renseignements à prendre selon le cas, au début, pendant ou à la fin du cours. Les codes de cette dimension font partie des informations que l'observateur devra prendre sur le dispositif pédagogique mis en place par l'enseignant pour enseigner et/ou faciliter l'apprentissage de ses apprenants. Ce choix se justifie par le fait qu'il est possible, à partir de la dimension méthodes d'enseignement, d'inférer la présence et l'utilisation des technologies, des supports matériels et autres moyens disponibles en classe pendant le déroulé du cours, sans que cela fasse l'objet de toute une dimension à observer.

- Le code « question de compréhension du professeur » a été renommé. Il s'appelle désormais, « vérification de la compréhension (VC) ». Cette modification se justifie par le fait qu'il s'agit ici des questions que l'enseignant pose pour vérifier la compréhension de la matière auprès des étudiants. Ces questions ne font appel ni à une réponse élaborée ni à un quelconque degré d'approfondissement de la part des étudiants. Le code « Tâche administrative (TA) » a été renommé. Il est devenu « Tâche administrative et logistique (TAL) ». En effet, lors du prétest nous avons constaté que des gestes tels que : effacer le tableau, chercher la craie, réparer la sonorisation prenaient quelque temps. Nous avons décidé de noter ces gestes au même titre que les autres tâches administratives telles que : des annonces sur l'organisation du cours, l'organisation des évaluations (TP, interrogations, examens, etc.), communiqués et autres annonces, etc.

- Afin d'assurer l'anonymat des enseignants qui seront observés, nous avons remplacé le nom de l'enseignant par son grade académique (ex. ASS, CT, PE, PO, P, PA, CT, ASS)<sup>1</sup>.

Cette version a été soumise à deux experts pour tester une dernière fois la validité de contenu. Leurs remarques nous ont imposé quelques modifications. Le code Discours extra - cours (DEC) initialement logé dans la dimension démarches pédagogiques a été intégré dans la dimension Gestion de la classe. Ce changement est justifié par deux raisons. D'abord parce

---

<sup>1</sup> ASS= Assistant, CT= Chef de travaux, PE= professeur émérite, Po= professeur ordinaire, P= professeur, PA= professeur ordinaire, CT= chef de travaux, ASS = assistant.

que la dimension Gestion de la classe ne faisait pas partie de la première version de notre grille. Ensuite, parce que ce code s'intéresse tout particulièrement à la gestion du temps. Combien de temps le professeur consacre-t-il à un discours autre que le contenu d'enseignement ? Un nouveau code a été créé et ajouté à la dimension Gestion de la classe. Nous l'avons appelé « Laisser-aller » (LA). Si le code MOD (maintien de l'ordre et la discipline) permet de noter tout comportement de l'enseignant en rapport avec le maintien de l'ordre et de la discipline en classe, ce nouveau code permet quant à lui de noter le comportement de l'enseignant quand ce dernier se contente de donner son cours, sans s'intéresser à l'ordre et la discipline en classe, même quand il y a manifestement de dérangements (bruits, chuchotement, et autres distractions).

### **Phase 5. Test de la version finale**

La version finale de la grille a été utilisée pour des observations à grande échelle. Notre instrument d'observation, adapté du TDOP, est par la suite dénommé la Grille d'Observation des Dimensions de Pratiques dans l'Enseignement Supérieur (GO-DimPES). Nous présentons la méthodologie suivie à cet effet.

## **2.2 Méthodologie pour le test de la version finale**

### **2.2.1 Collecte des données**

Afin de tester la validité et la fiabilité de la version finale de la GO-DimPES, nous l'avons appliqué dans une université à Kinshasa. Trois observateurs formés ont été utilisés. La particularité de ce groupe est que tous avaient une expérience d'utilisation des grilles structurées. La formation a pris trois jours en tout. Nous avons observé et codé dix cours dans neuf facultés, en sélectionnant cinq disciplines à raison de deux enseignants par cours. En moyenne, trois séances d'une durée de 60 minutes chacune ont été analysées, six de ces cours étaient observés dans au moins deux facultés différentes. Les effectifs étudiants par classe varient entre 40 et 800. L'âge moyen des enseignants concernés est de 53,5 ans. Les années d'expérience varient entre 8 et 40 ans.

Avec l'autorisation de chaque enseignant, trois observateurs se retrouvaient au fond de la classe. Deux d'entre eux codaient le déroulement des activités *in situ* et le troisième filmait ce même cours. Les étudiants avaient été informés et avaient marqué leur accord, sachant que la caméra était fixée sur l'enseignant. Ce protocole de recherche a reçu l'avis favorable du comité d'éthique d'un Institut de recherche belge. Les vidéos enregistrées ont servi à revisionner le cours pour éventuellement apporter des modifications afin de consolider les codages réalisés en temps réel.

### **2.2.2 Analyse des données**

Les données de la GO-DimPES des dix cours ont été exportées sur une feuille de calcul Excel pour être analysées. Pour rappel, ces données étaient nominales à deux modalités : 1 représente le code observé et 0 l'absence du code dans un intervalle. Le calcul des proportions permet d'identifier la prévalence d'un ou de plusieurs codes particuliers. Si l'on veut

connaître la prévalence du cours transmissif (CT) par exemple, il suffit d'additionner le nombre de fois que ce code (CT) a été observé et de diviser ce nombre par le total d'observations enregistrées toutes les deux minutes. L'estimation de la fiabilité s'est faite au moyen du coefficient Kappa de Cohen (Hallgren, 2012). Ce coefficient a permis de calculer le niveau d'accord entre deux observateurs ayant utilisé une matrice de codage comportant cinq dimensions et 41 codes.

### **3. Résultats**

Nous présentons dans cette section les résultats qui permettent de caractériser les pratiques enseignantes et ainsi, de vérifier la validité a posteriori de la grille d'observation, et ensuite les résultats qui testent la fiabilité de l'instrument. Ils sont discutés dans la section suivante au regard des deux questions de recherche, questionnant la validité et la fiabilité de la Go-DimPES, version adaptée en français du TDOP pour observer les pratiques d'enseignement en classe, dans l'enseignement supérieur.

#### **3.1 Examen de la validité a posteriori**

Le tableau 2 présente les résultats caractérisant les pratiques d'enseignement observées. Pour chacune des cinq dimensions, nous présentons la tendance globale sur l'échantillon des dix cours observés et les nuances, par cours, qui s'observent dans les figures 1 à 5. Ces dernières permettent de visualiser les résultats pour chaque dimension et sont commentées.



Tableau 1. Proportions de codes observés pour chacune des dimensions

| Dimensions                                                         | Échantillon<br>(10)                                     | Anatomie<br>(2) | Droit<br>(2) | Informatique<br>(2) | Mathématique<br>(2) | Zoologie<br>(2) |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------|--------------|---------------------|---------------------|-----------------|
| <b>Méthodes d'enseignement</b>                                     |                                                         |                 |              |                     |                     |                 |
| Cours transmissif (CT)                                             | 0,45                                                    | 0,33            | 0,90         | 0,40                | 0,15                | 0,54            |
| Cours transmissif avec support visuel/PowerPoint (CTSV)            | 0,16                                                    | 0,36            | 0,01         | 0,18                | 0,01                | 0,24            |
| Cours transmissif avec visuels manuscrits/écrits au TN (CTVM)      | 0,33                                                    | 0,25            | 0,05         | 0,39                | 0,70                | 0,18            |
| Cours transmissif avec démonstration des phénomènes (CTD)          | 0,00                                                    | 0,00            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe (CTTRC) | 0,05                                                    | 0,05            | 0,03         | 0,00                | 0,11                | 0,04            |
| Travail en petits groupes (TPG)                                    | 0,00                                                    | 0,00            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Travail de bureau (TB)                                             | 0,01                                                    | 0,00            | 0,00         | 0,03                | 0,02                | 0,00            |
| Discussion de toute la classe (DC)                                 | 0,00                                                    | 0,00            | 0,01         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Multi médias (MM)                                                  | 0,00                                                    | 0,00            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Présentation des étudiants (PE)                                    | 0,00                                                    | 0,00            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Total                                                              | 1,00                                                    | 1,00            | 1,00         | 1,00                | 1,00                | 1,00            |
| <b>Démarches Pédagogiques</b>                                      |                                                         |                 |              |                     |                     |                 |
| Mouvement de l'enseignant dans la salle (MES)                      | 0,12                                                    | 0,08            | 0,08         | 0,07                | 0,12                | 0,21            |
| Humour (HUM)                                                       | 0,13                                                    | 0,13            | 0,12         | 0,05                | 0,18                | 0,15            |
| Lecture (L)                                                        | 0,23                                                    | 0,33            | 0,03         | 0,24                | 0,16                | 0,27            |
| Illustrations (IL)                                                 | 0,26                                                    | 0,25            | 0,51         | 0,27                | 0,19                | 0,21            |
| Organisation (ORG)                                                 | 0,11                                                    | 0,10            | 0,16         | 0,13                | 0,14                | 0,06            |
| Emphase (EMP)                                                      | 0,04                                                    | 0,05            | 0,05         | 0,02                | 0,02                | 0,04            |
| Tâches administratives et logistiques (TAL)                        | 0,11                                                    | 0,05            | 0,05         | 0,21                | 0,19                | 0,05            |
| Total                                                              | 1,00                                                    | 1,00            | 1,00         | 1,00                | 1,00                | 1,00            |
| <b>Gestion de la Classe</b>                                        |                                                         |                 |              |                     |                     |                 |
| Mise au Travail (MT)                                               | 0,00                                                    | 0,01            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Utilisation rationnelle du temps (URT)                             | 0,00                                                    | 0,00            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Maintien de l'ordre et discipline (MOD)                            | 0,13                                                    | 0,04            | 0,11         | 0,15                | 0,18                | 0,11            |
| Surveillance (S)                                                   | 0,00                                                    | 0,00            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Discours extra cours (DEC)                                         | 0,24                                                    | 0,38            | 0,18         | 0,1                 | 0,26                | 0,27            |
| Laisser-aller (LA)                                                 | 0,63                                                    | 0,56            | 0,71         | 0,75                | 0,55                | 0,62            |
| Total                                                              | 1,00                                                    | 1,00            | 1,00         | 1,00                | 1,00                | 1,00            |
| <b>Interactions</b>                                                |                                                         |                 |              |                     |                     |                 |
| À l'initiative de l'enseignant                                     | Explorer et activer les connaissances préalables (EACP) | 0,06            | 0,09         | 0,03                | 0,07                | 0,05            |
|                                                                    | Questions rhétoriques du professeur (QRP)               | 0,17            | 0,14         | 0,28                | 0,12                | 0,14            |
|                                                                    | Questions factuelles et conceptuelles (QFC)             | 0,21            | 0,26         | 0,09                | 0,21                | 0,20            |
|                                                                    | Vérification de la compréhension (VC)                   | 0,16            | 0,17         | 0,08                | 0,10                | 0,23            |
| Réactions de l'étudiant                                            | Réponse de l'étudiant (RE)                              | 0,19            | 0,22         | 0,07                | 0,19                | 0,25            |
|                                                                    | Interactions entre pairs (IP)                           | 0,00            | 0,01         | 0,00                | 0,00                | 0,01            |
| À l'initiative de l'étudiant /                                     | Questions de précision (QP)                             | 0,02            | 0,01         | 0,02                | 0,06                | 0,03            |
|                                                                    | Questions de répétition (QR)                            | 0,02            | 0,02         | 0,02                | 0,00                | 0,02            |
|                                                                    | Questions inédites de l'étudiant (QIE)                  | 0,01            | 0,00         | 0,05                | 0,00                | 0,01            |
|                                                                    | Questions de compréhension de l'étudiant (QCE)          | 0,04            | 0,03         | 0,08                | 0,10                | 0,04            |
| Réactions de l'enseignant                                          | Réponse brève (RB)                                      | 0,04            | 0,03         | 0,03                | 0,12                | 0,04            |
|                                                                    | Réponse longue et développée (RLD)                      | 0,04            | 0,01         | 0,21                | 0,01                | 0,02            |
|                                                                    | Répétition (R)                                          | 0,01            | 0,02         | 0,01                | 0,00                | 0,01            |
|                                                                    | Nouvelle information demandée (NID)                     | 0,01            | 0,00         | 0,05                | 0,00                | 0,01            |
| Total                                                              |                                                         | 1,00            | 1,00         | 1,00                | 1,00                | 1,00            |
| <b>Engagement Cognitif</b>                                         |                                                         |                 |              |                     |                     |                 |
| Rappel et conservation de l'information (RCI)                      |                                                         | 0,47            | 0,38         | 0,40                | 0,34                | 0,52            |
| Résolution des problèmes (RP)                                      |                                                         | 0,04            | 0,01         | 0,00                | 0,10                | 0,09            |
| Création (CR)                                                      |                                                         | 0,00            | 0,00         | 0,00                | 0,00                | 0,00            |
| Connexion (CON)                                                    |                                                         | 0,49            | 0,61         | 0,60                | 0,56                | 0,47            |
| Total                                                              |                                                         | 1,00            | 1,00         | 1,00                | 1,00                | 1,00            |

### Méthodes d'enseignement

Pour les méthodes d'enseignement, les exposés magistraux sans supports pédagogiques (CT) se sont produits dans 45 % d'intervalles de 2 minutes, les exposés au tableau avec des supports visuels tels que des présentations (CTSV) dans 16 % et les exposés avec des écrits au tableau (CTVM) dans 33 %. La lecture de la figure 1 fait apparaître clairement des nuances lorsqu'on essaie de contraster les différentes disciplines. On voit, par exemple, dans le cours de Droit que l'enseignement est dominé par des exposés oraux sans le moindre support à 90 %. Par contre, dans les cours de Mathématique, les enseignants soutiennent leurs discours oraux en écrivant systématiquement au tableau dans 70 % de cas. Viennent enfin des cours, comme celui d'Anatomie, où les enseignants essaient de varier leurs méthodes en alternant entre cours transmissif (33 %) avec visuels manuscrits (36 %) et cours transmissifs avec supports visuels/diaporamas (25%).

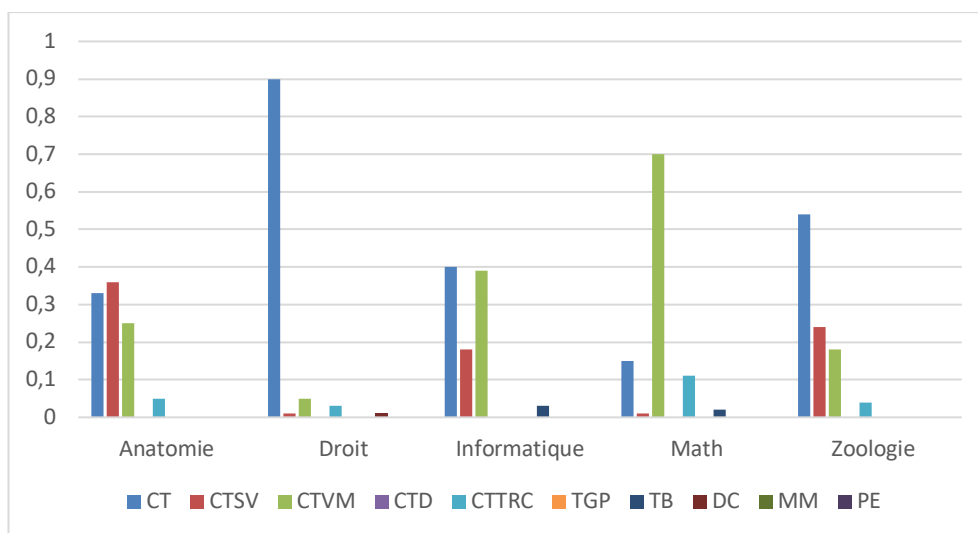


Figure 1. Méthodes d'enseignement

### Démarches ou gestes pédagogiques

Pour ce qui est des stratégies ou démarches pédagogiques, dans 49 % des cas, les enseignants enseignent soit, en lisant leurs textes (L, 23 %), soit en donnant des illustrations ou exemples (IL, 26 %). Toutefois, des différences sont visibles lorsqu'on entre un peu plus en détail à partir de la figure 2.

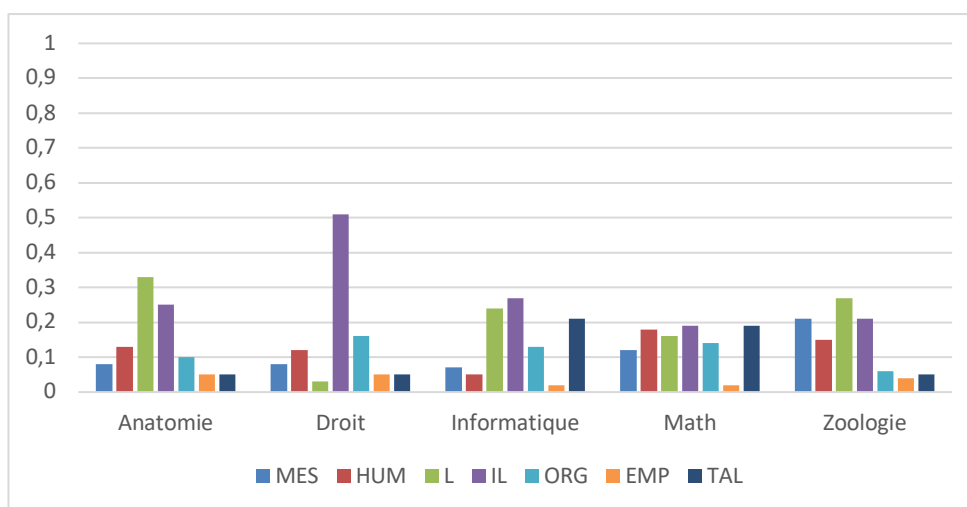


Figure 2. Démarches pédagogiques

Il se dessine en effet trois catégories de cours. La première catégorie est constituée des cours dans lesquels les enseignants lisent leurs notes tout en les exemplifiant (L+IL). C'est le cas de l'Anatomie. Dans ce dernier, les deux stratégies représentent plus de 50 % de cas. La deuxième catégorie représente les cours tels que le Droit où les enseignants donnent essentiellement des exemples pour soutenir leurs discours (IL). Cette stratégie représente à elle seule 51 % de cas. Dans la troisième catégorie rentrent des cours où les enseignants essaient de diversifier leurs stratégies. C'est le cas de la Zoologie et l'Informatique. En Zoologie par exemple, les enseignants lisent leurs notes (L) dans 27 % de cas. Ils se déplacent dans la salle pour s'assurer de la participation des étudiants (MES, 21 %) et donnent des illustrations (IL, 21 %). Ils font aussi un peu de blagues (HUM, 15 %).

### **Gestion de la classe**

En matière de gestion de classe, le style laisser-aller (LA) s'est produit dans 63 % de cas et le discours extracours (DEC) dans 24 % de cas. Le maintien de l'ordre et de la discipline (MOD) a lieu dans 13 % de cas. Ces trois codes semblent caractériser pour l'essentiel l'ensemble de cours. Les détails fournis par la figure 3 confirment cette tendance en ce qui concerne chaque cours.

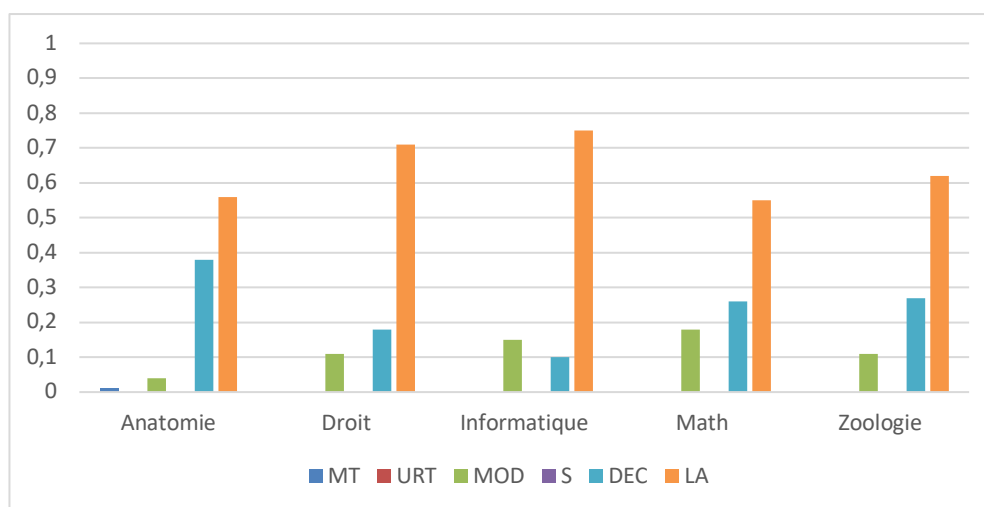


Figure 3. Gestion de la classe

### Interactions

Les enseignants utilisent une diversité d'approches pour poser des questions, telles que des questions factuelles et conceptuelles (QFC, 21 %) auxquelles l'étudiant doit donner une réponse précise, des questions rhétoriques (QRP, 17 %) auxquelles aucune réponse n'est attendue et des questions de vérification de la compréhension (VC, 16 %) auxquelles aucune réponse ouverte et factuelle n'est attendue. Les étudiants ont posé des questions dans moins de 2 % de cas. La lecture de la figure 4 permet de relever quelques nuances.

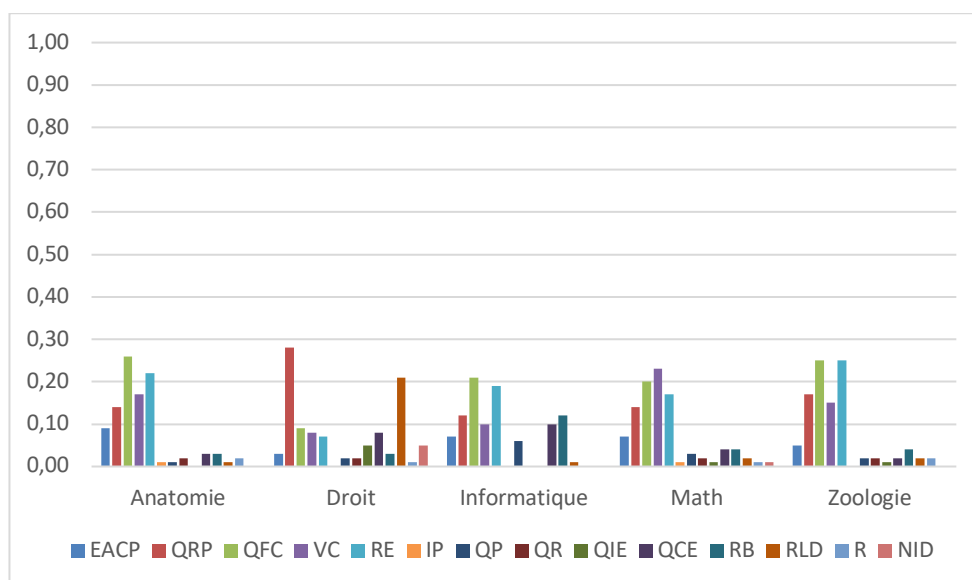


Figure 4. Interactions

Pour ce qui est des interactions à l'initiative de l'enseignant, on peut dégager trois catégories de cours. La première comprend les cours où, à plus de 50 % de cas, les enseignants posent essentiellement trois types de questions (QFC, QRP et VC). Il s'agit de l'Anatomie, la Mathématique et la Zoologie. La deuxième comprend le Droit où, dans près de la moitié de cas, les interactions de l'enseignant sont partagées entre questions rhétoriques (QRP, 28 %) et réponse longues et développées aux questions des étudiants (RLD, 21 %). Enfin, la troisième est constituée de l'Informatique où les enseignants essaient d'alterner leurs interactions entre questions factuelles et conceptuelles (QFC, 21 %), questions rhétoriques (QRP, 12 %), vérification de la compréhension (VC, 10 %) et réponse brève aux questions des étudiants (RB, 12 %). Les cours se distinguent aussi par les réactions des étudiants. On voit que le Droit s'écarte largement des autres cours dans la mesure où, aucune réaction des étudiants (RE ou IP) n'atteint le 1 % de cas alors qu'en Zoologie par exemple, les réactions des étudiants représentent 25 % de cas.

### ***Sollicitation de l'engagement cognitif***

Sur le plan de la sollicitation de l'engagement cognitif, il s'observe que deux éléments caractérisent cette dimension (Figure 5).

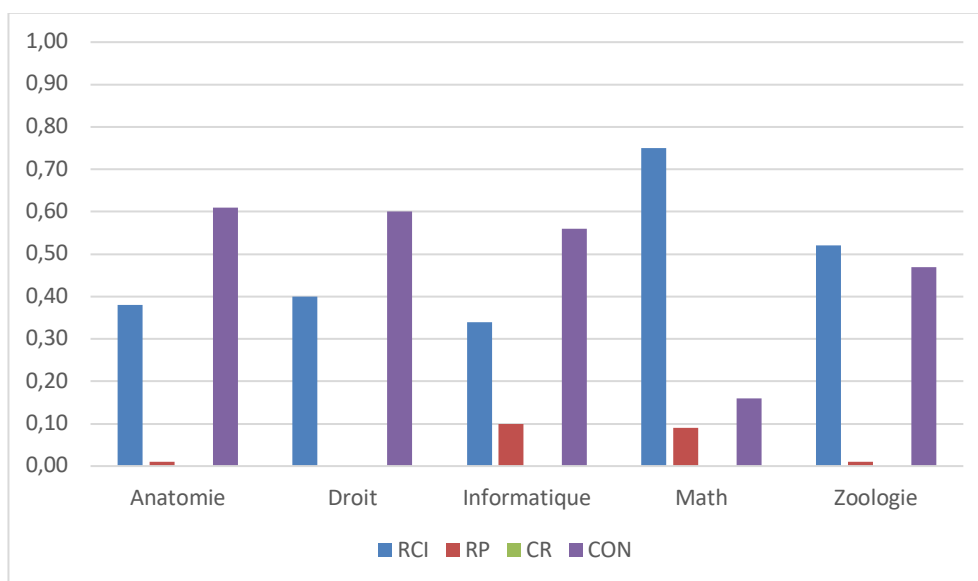


Figure 5. Sollicitation de l'engagement cognitif

Il s'agit du code Rappel et conservation de l'information (RCI) observé dans 47 % de cas et de la Connexion (CON) dans 49 %. Ces résultats révèlent deux catégories de cours. La première catégorie représente les enseignants qui tentent de faire plus de connexions avec le monde réel. C'est le cas de l'Anatomie, le Droit et l'Informatique dans lesquels le code « connexion » a été observé dans plus de 50 % de cas. La deuxième catégorie est représentée par les cours de Mathématique, avec une prédominance du code « rappel et conservation de l'information » noté dans 75 % de cas.

### 3.2 Fiabilité de la GO-DimpES

Pour tester la fiabilité de la version finale de notre grille, nous avons examiné le niveau d'accord entre des paires d'observateurs sur deux des dix cours (mathématique et zoologie) observés, d'une durée de 60 minutes chacun. Nous avons fait le choix de rapporter les valeurs de Kappa obtenues de manière agrégée, dimension par dimension afin de voir comment se comporte chaque dimension. Trois paires d'observateurs ont été comparées. Les tableaux 3 et 4 qui suivent contiennent les résultats obtenus.

Tableau 2. Accords inter-observateurs, cours de Mathématique

|           | MéthoEns | DémPéda | GestClass | Interactions | EngCogn |
|-----------|----------|---------|-----------|--------------|---------|
| Obs1-Obs2 | 0,836    | 0,854   | 0,638     | 0,755        | 0,784   |
| Obs1-Obs3 | 0,856    | 0,869   | 0,730     | 0,819        | 0,848   |
| Obs2-Obs3 | 0,957    | 0,985   | 0,793     | 0,923        | 0,924   |

Les résultats de ce tableau 3 montrent que la quasi-totalité des valeurs de Kappa sont bonnes selon les critères de Landis et Koch (1977). Dans la paire 1, l'accord le plus bas se situe à 0,638 et le plus élevé à 0,854 ; dans la paire 2 ces valeurs se situent respectivement à 0,730 et à 0,869 et dans la paire 3, elles sont entre 0,793 et 0,985.

Tableau 3. Accords inter-observateurs, cours de Zoologie

|           | MéthoEns | DémPéda | GestClass | Interactions | EngCogn |
|-----------|----------|---------|-----------|--------------|---------|
| Obs1-Obs2 | 0,878    | 0,755   | 0,749     | 0,856        | 0,866   |
| Obs1-Obs3 | 0,844    | 0,769   | 0,710     | 0,820        | 0,815   |
| Obs2-Obs3 | 0,851    | 0,853   | 0,769     | 0,816        | 0,952   |

La même tendance s'observe avec les résultats du tableau 4. On peut lire que dans la paire 1, l'accord le plus bas se situe à 0,749 et le plus élevé à 0,878 ; dans la paire 2 ces valeurs se situent respectivement à 0,710 et à 0,844 et dans la paire 3, elles sont entre 0,769 et 0,952.

## 4. Discussion des résultats

Afin de décrire et de documenter les pratiques d'enseignement en salle de cours, le TDOP a été adapté en RDC pour disposer d'une grille d'observation répondant aux exigences psychométriques. Le processus d'adaptation a abouti à la mise au point d'une grille que nous appelons désormais, la *Grille d'Observation de Dimensions de Pratiques dans l'Enseignement Supérieur* (GO-DimpES). Nous discutons dans la suite les résultats auxquels a conduit la mise en application de cette grille à Kinshasa au regard des deux questions de recherche.

#### 4.1 **La GO-DimPES permet-elle de décrire et de caractériser les pratiques d'enseignement en salle de cours ?**

La GO-DimPES est destinée à décrire et caractériser les activités des enseignants et des étudiants en classe. Par conséquent, le principal critère de validité est que les experts et les observateurs formés la considèrent comme un outil permettant de capturer la diversité des pratiques d'enseignement en classe. Cette validité a été examinée *a priori* et *a posteriori* du processus d'adaptation. Pendant le processus d'adaptation du TDOP, les avis collectés auprès des experts en évaluation, des enseignants congolais ainsi que des observateurs formés ont attesté que les cinq dimensions de la grille et leurs codes étaient des indicateurs pertinents de la présence potentielle d'une variété des pratiques d'enseignement en classe. Smith et ses collègues (2013) avaient suivi une démarche similaire pour tester la validité du COPUS. Cette validité fondée sur le contenu devait être confirmée par un examen *a posteriori* à partir des résultats des observations faites avec la version finale de la grille. Nous l'avons appliquée pour l'observation de dix cours dans une université à Kinshasa. Les résultats obtenus confirment la validité de notre outil. En effet, l'utilisation de la GO-DimPES offre une cartographie approfondie des dimensions de l'enseignement utilisées par les enseignants congolais.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les résultats montrent que les enseignants observés utilisent principalement les exposés comme méthode d'enseignement. Cela caractérise la quasi-totalité de leurs pratiques, soit 94 % de cas. Même si des nuances apparaissent entre les disciplines observées, les enseignants congolais, par ce choix massif de l'exposé magistral, laissent à voir un enseignement plutôt considéré comme un processus de transmission des connaissances. Nos résultats sont congruents avec d'autres études antérieures menées notamment aux États-Unis (exemple, McCance et al., 2020) et en France (Clanet, 2001 ; Boyer et Coridian, 2002 ; Duguet, 2018 ; Duguet et Berthaud, 2021 ; Duguet et Morlaix, 2018). Ainsi, le recours à une méthode transmissive semble ne pas être une spécificité congolaise, même si l'ampleur de ces pratiques varie selon les contextes.

Pour ce qui est des stratégies ou démarches pédagogiques, dans près de la moitié de cas, les enseignants enseignent soit, en lisant leurs textes, soit en donnant des illustrations. Ces deux codes sont aussi des indicateurs importants d'une pédagogie centrée sur l'enseignant. L'enseignant lit ses notes et donne des exemples pour soutenir son exposé magistral. En contexte congolais, ces résultats sont loin d'être anodins, car des travaux antérieurs avaient déjà montré que les étudiants congolais se plaignaient du fait que leurs enseignants dictaient plus les cours sans se soucier de leur compréhension par les étudiants (N'tunga Nawanwa et Katamba Muamba, 2014).

En matière de gestion de classe, deux pratiques à savoir, le style laisser-aller (63 %) et le discours extracours (24 %) semblent caractériser, pour l'essentiel, les enseignants observés. Les enseignants congolais semblent se désintéresser du maintien de l'ordre et de la discipline. De plus, ils passent près d'un quart de leur temps en classe sur des digressions qui n'ont rien avoir avec l'enseignement. Il y a lieu de s'interroger sur les causes probables de ces pratiques.

Une revue systématique de la littérature publiée récemment (Duygu et Armagan, 2022) a révélé que la gestion de classe dans l'enseignement supérieur reste un défi majeur pour la plupart des enseignants. Toutefois, les résultats des études varient selon les perspectives dans lesquelles elles ont été réalisées. En ce qui concerne le maintien de l'ordre et la discipline par exemple, les études recensées par ces auteurs ont montré que la taille de la classe constitue un des facteurs déterminants. Il y a moins de problèmes de discipline dans les classes à faibles effectifs que dans les classes à grands effectifs. Ainsi donc, le laisser-aller qui caractérise ces enseignants congolais peut, nous semble-t-il, se comprendre par la taille de la classe. En effet, les comptes-rendus que nous présentons dans cette étude portent sur des observations faites pour la plupart, dans des classes à grands effectifs oscillant entre 200 et 800 étudiants. D'autres facteurs tels que l'expérience professionnelle et l'ancienneté, la personnalité de l'enseignant, la proximité avec les étudiants, l'humour sont cités dans la littérature (Duygu et Armagan, 2022), néanmoins, ils ne semblent pas discriminer les enseignants de notre échantillon.

La majorité des interactions observées émanent de l'enseignant. Les questions posées par l'enseignant représentent 54 % des interactions. Les étudiants prennent peu d'initiatives. Ils ont posé des questions dans moins de 2 % de cas. Par ailleurs, les questions des enseignants ne semblent pas stimuler la participation des étudiants : dans seulement 19 % d'intervalles, des réponses des étudiants aux questions de l'enseignant ont été codées. Un constat de même nature a été fait par Finelli et ses collègues (2014). Ces auteurs ont trouvé par exemple que des enseignants posaient des questions dans 75 % de cas, cependant, la plupart de ces questions ne donnaient lieu à aucune réponse de la part des étudiants. De plus, on peut noter que le 1/3 de ces interactions sont improductives dans la mesure où, les questions rhétoriques et les questions de vérification de la compréhension ne donnent lieu à aucune réponse substantielle. Ces comportements des étudiants sont révélateurs d'un environnement d'apprentissage passif.

Enfin, en ce qui concerne la manière dont les enseignants sollicitent l'engagement cognitif, les résultats ont montré que les activités susceptibles de stimuler l'engagement cognitif des étudiants se caractérisent par deux pratiques : Rappel et conservation de l'information (47 %) et Connexion au monde réel (49 %). Les codes Création (référence aux productions des étudiants) et Résolution des problèmes (avec participation active des étudiants) n'ont presque pas été présents.

Ces différentes observations mettent en lumière des pratiques d'enseignement et un environnement d'apprentissage dans les classes observées principalement dirigées par l'enseignant, avec un recours très important au mode expositif, appuyé ou non par des supports préparés (présentations ou diaporamas) ou écrits sur le tableau, et avec peu d'interactions avec les étudiants. Si nos résultats n'ont pas permis avec les données actuelles d'affiner ces constats par des analyses en clusters par exemple, tels que celles réalisées par Ferrare (2019), ils concordent cependant à montrer que les pratiques se rapprochent de deux des clusters dégagés par cet auteur (*slide shows* ou *chalk talks*). La littérature pointe cependant toute l'importance de l'engagement (méta)cognitif des étudiants pour apprendre, et cela par le recours à des méthodes pédagogiques qui accompagnent ou guident les



processus d'apprentissage des étudiants en sollicitant cette activation cognitive, dans des activités pédagogiques, seuls ou en interaction avec leurs pairs ou l'enseignant (voir la synthèse récente de De Clercq et al., 2022 ; Fiorella et Mayer, 2016 ; Chi et Wylie, 2014). Or, ici, le recours massif à l'exposé combiné avec le peu d'interactions avec les étudiants ne semble pas fournir un tel type d'accompagnement au traitement cognitif et métacognitif des contenus enseignés.

Ces résultats indiquent que la GO-DimPES est un instrument valide, susceptible de capturer avec finesse les pratiques d'enseignement en RDC à l'instar de travaux de même nature cités précédemment. Elle est sensible aux grandes caractéristiques de l'enseignement, mais aussi, aux différentes nuances qui peuvent permettre de discriminer plus finement les différences qui existeraient entre les disciplines, les enseignants, les contextes. Une autre caractéristique importante qu'il faut souligner est qu'à l'instar du TDOP original, la GO-DimPES a la capacité de détecter les différences dans les pratiques d'enseignement même si l'échantillon est modeste ( $n=10$  cours). Un constat de même nature a été fait par McCance et ses collègues qui ne n'avaient observé que six cours.

#### 4.2 **Avec quel degré de confiance ou de fiabilité peut-on utiliser la GO-DimPES en RDC ?**

Une des préoccupations majeures dans ce travail était de déterminer le niveau de confiance avec lequel notre grille peut être utilisée. Les résultats obtenus indiquent que notre grille est fiable et qu'elle peut, par conséquent, être utilisée avec confiance pour observer les pratiques d'enseignement dans les classes du supérieur en RDC. À l'instar du TDOP original, le test de la version finale a révélé des niveaux d'accord interjuges très élevés. Ces résultats fournissent également d'autres informations intéressantes sur la grille d'observation. D'abord, il se dégage que les valeurs de Kappa de la dimension « gestion de la classe » sont presque toutes inférieures à 0,80 (une est inférieure à 0,7) aussi bien avec la version provisoire qu'avec la version finale. Cela peut être dû à la difficulté de noter des codes tels que le Maintien de l'ordre et la discipline (MOD) » et surtout le « Laisser-aller (LA) » dans les salles de classe où il y a un très grand nombre d'étudiants et où, il y a un bruit de fond quasi permanent.

Une autre information pertinente concerne la durée et l'effet de la formation sur la prise en main du protocole. Il nous a fallu environ six jours de formation théorique et pratique. Cela contredit la recommandation de Hora et al. (2013), auteurs du TDOP original, qui suggèrent trois jours de formation en tout. Cela souligne en même temps l'importance de tenir compte de la dynamique contextuelle dans laquelle se déroule la recherche afin d'éviter toute généralisation abusive. Les résultats montrent également que le fait d'avoir une expérience antérieure avec l'utilisation d'une grille d'observation structurée facilite l'appropriation d'une autre grille du même genre. Nous avons fait ce constat lors de l'examen de fiabilité de la version finale. En ayant sollicité des collègues qui avaient déjà travaillé avec des grilles d'observation dans le passé, nous avons constaté un gain de temps substantiel concernant la durée de la formation. Leur formation théorique et pratique a pris dans

l'ensemble trois jours avec des résultats très satisfaisants. La seule séance intensive a eu lieu le premier jour où il fallait s'attarder sur les aspects beaucoup plus théoriques.

Au vu des analyses réalisées, nous pouvons constater la validité et la fiabilité de la GO-DimPES. Cette grille d'observation peut donc être utilisée pour des études à large échelle. Cependant, certaines limites sont à pointer. La complexité des éléments à coder et le nombre élevé des codes rendent difficile son utilisation, sans une solide formation et beaucoup de temps d'entraînement (Smith et al., 2013). De plus, à l'instar des autres grilles qui exigent que l'observateur enregistre plusieurs informations sur des intervalles réguliers (Teasdale et al., 2017), l'observation en classe a montré qu'il est difficile d'utiliser la GO-DimPES pour une observation en temps réel. Les observateurs ont eu du mal à suivre le cours, consulter le livre des codes (en cas de doute) et utiliser la matrice des codes. Certains ont préféré prendre note, au lieu d'utiliser directement la matrice des codes (voir annexes B). En outre, le calcul de la fiabilité fait sur les données de l'observation en direct sans recours à la vidéo, lors du premier essai de la grille sur le terrain, avait donné plusieurs valeurs de Kappa inférieures à 0,50. Il est également possible de rater certaines informations pertinentes à cause de la pression de temps (noter toutes les deux minutes). Dès lors, au lieu de suggérer un codage différé comme l'ont fait Eddy et ses collègues (2015), nous suggérons que le codage instantané ou direct soit couplé d'un codage différé, basé sur la vidéo de la séance de cours observé. Cela offre au codeur la possibilité de reVISIONNER la leçon et d'éventuellement consolider le codage effectué en direct. Il s'agit en d'autres termes d'un système de codage itératif. De plus, nous attirons l'attention sur l'influence de la culture et du contexte sur le travail de codage. Ainsi, dans le cadre d'une observation de cours à l'enseignement supérieur, il serait préférable d'utiliser des observateurs qui ont une expérience dans l'enseignement, de préférence, dans l'enseignement supérieur. Cette recommandation rejoint les propos de Hill et Grossman (2013). Enfin, comme pour le TDOP original, les futurs utilisateurs devraient toujours examiner et rapporter les résultats de la fiabilité lors de l'utilisation de la GO-DimPES dans leurs travaux.

## 5. Conclusion

L'adaptation du TDOP à l'enseignement supérieur congolais a été dictée par l'ambition de mettre à la disposition des chercheurs et des praticiens un outil d'observation quantitative valide et fiable. Nous avons, en nous basant sur les recommandations de Vallerand (1989) et de Laveault et Grégoire (2014), réalisé sur deux ans (de 2019 à 2021), un travail d'adaptation en cinq étapes, qui nous a permis de mettre au point la GO-DimPES. Les avis des experts consultés et des observateurs formés, les résultats des essais de terrain auxquels s'ajoute son solide fondement théorique permettent de considérer que cette grille est valide et fiable.

Désormais, cette grille peut être utilisée en toute confiance par les chercheurs et praticiens congolais et même africains francophones plus généralement. Son intérêt pour la RDC et l'Afrique francophone est multiple. D'abord, la revue de la littérature a montré que le TDOP a été adapté essentiellement en Amérique du nord. La GO-DimPES est donc, une des premières adaptations du TDOP en français. Ensuite, il est un de rares outils d'observation

systématique multidimensionnel et segmenté à être disponible en francophonie. Enfin, nous savons que les enseignants du supérieur sont souvent sensibles à la question d'évaluation de leurs pratiques. De ce fait, la nature non évaluative de la GO-DimPES en fait un outil approprié dans le cadre de l'encadrement des enseignants. La combinaison de ses différents codes permet de fournir une rétroaction sur le travail enseignant sans en juger la qualité. Elle peut par exemple être utilisée lors de la formation en pédagogie universitaire. Dans le cas des réformes ou de perfectionnement professionnel, son utilisation peut servir à identifier les besoins de formation en matière d'enseignement et d'apprentissage. Un autre avantage est que sur le plan technique, la GO-DimPES exige peu d'inférence (Hora et Ferrare, 2013), car, ses codes sont des aspects manifestes et observables de l'enseignement.

Pour des recherches futures, nous pensons à ce stade, qu'il soit important que des études à grande échelle soient menées afin de consolider la validité et la fiabilité de la GO-DimPES, mais également pour aller plus en finesse dans l'analyse des pratiques observées pour en dégager les tendances dominantes, mais aussi toutes les nuances, à l'instar de Ferrare (2019), Lund et al. (2015) ou encore de McCance et al. (2020). Nos essais ont été réalisés seulement à l'université, il serait important que la GO-DimPES soit appliquée également au niveau d'autres établissements d'enseignement supérieur, tels que des Instituts et Écoles Supérieures



## **Chapitre 5**

### **Caractériser les pratiques d'enseignement en salles de classe en première année universitaire**

---

Le chapitre 5 décrit les pratiques d'enseignement observées dans les classes de premières années à l'UNIKIN. 4 222 minutes d'observations en classe, réalisées en 74 séances, auprès de 22 enseignants ont été analysées. Cela a permis d'identifier cinq profils-types des pratiques d'enseignement. Il ressort de leur description qu'en général, les enseignants congolais enseignent encore de manière traditionnelle. Le cours magistral y joue encore son rôle traditionnel, celui d'élaboration et de transmission des savoirs savants (Bruter, 2008) par des experts, censés tout connaître ou presque, et cela, malgré de nombreuses remises en question qui sont faites au cours de ces dernières décennies (Martin et Padula, 2018). Des recommandations sont formulées pour aider à améliorer ces pratiques.



# **Caractériser les pratiques d'enseignement en salles de classe en première année universitaire**

---

## **1. Des pratiques d'enseignement peu étudiées**

La majorité des recherches sur les pratiques d'enseignement à l'enseignement supérieur ciblent généralement l'un ou l'autre aspect de l'enseignement, tout en laissant de côté plusieurs autres dimensions de la pratique en classe (Hora et Ferrare, 2014). Certaines études par exemple, n'ont examiné que les interactions pendant le processus d'enseignement-apprentissage, soit pour en comprendre la nature, soit pour étudier leurs liens avec d'autres variables (par exemple, Dwyer, 2017 ; Fassinger, 1995 ; Fernandez et al., 2019 ; Finelliet al., 2014 ; Gilbert et Haley, 2010 ; Smith, 1977, etc.). D'autres se sont intéressées aux pratiques d'évaluation (par exemple, Bamfumu Musasa, 2023 ; Gilles et al., 2011 ; Leduc et al., 2012 ; Postareff et al., 2012 ; Ntambo Kinkayi, 2013 ; Villanueva et al., 2017). D'autres encore, et c'est la plus grande majorité, ont, comme le notent Hora et Ferrare (2014), limité leurs investigations à l'étude des méthodes d'enseignement et ont mis en évidence toute une gamme des méthodes en usage pour caractériser les pratiques des enseignants en classe. Dans la littérature francophone, deux contributions semblent importantes à souligner. Il s'agit de travaux de Bru (2021) et ceux de Raynal et Rieunier (2014). En se basant sur un certain nombre des critères de classification, ces auteurs ont le mérite d'avoir présenté dans leurs ouvrages, une liste plus ou moins exhaustive des méthodes qui existent en pédagogie. Ces méthodes sont le plus souvent, présentées de façon binaire (Bru, 2021). On parle par exemple, des méthodes traditionnelles, versus des méthodes constructivistes (Freeman et al., 2014), ou encore des méthodes magistrales versus méthodes actives, etc. De plus, une tendance couramment présente dans la littérature consiste également à décrire l'enseignement de façon binaire et réductionniste, en présentant des catégories mutuellement exclusives telles qu'enseignement magistral ou traditionnel versus enseignement actif (Hora, 2015) ou enseignement passif versus enseignement actif, etc. Cependant, une telle dichotomisation entretient un flou conceptuel et opérationnel qu'il faut élucider. En effet, ce qu'on appelle enseignement passif ou magistral implique une pédagogie caractérisée par une transmission des savoirs de l'enseignant aux étudiants. Ces derniers étant considérés comme de simples récepteurs n'ont pas de rôle central dans la construction de ces savoirs, puisque ceux-ci sont configurés et prédéterminés par l'enseignant (Wolff et al., 2015 ; Roberts, 2019). Le contraire de l'enseignement passif est donc l'enseignement actif. Ce dernier serait quant à lui, caractérisé par une pédagogie centrée sur l'étudiant, considéré comme le premier responsable de son apprentissage. Il doit s'impliquer et interagir avec ses pairs, mais aussi avec l'enseignant pour faire progresser ses connaissances et compétences actuelles (De Clercq et al., 2022). Cela dit, la ligne de démarcation entre les deux approches n'est pas aussi claire sur le plan opérationnel. Dans un enseignement dit passif, il arrive que l'enseignant entrecoupe son exposé par des questions factuelles ou des questions de réflexion, impliquant

ensuite, un échange (ou une discussion) nourri avec les étudiants. De même, dans un enseignement dit actif, il existe des périodes où l'enseignant fait des exposés magistraux plus ou moins longs, pour fournir des bases théoriques ou des principes qui soutiendraient et structureraient les activités à réaliser par les étudiants. Finalement, tout serait donc question, entre autres, du temps consacré à une pratique en classe (Hora, 2015) et de la conception de l'apprentissage, plutôt que d'un catalogue des pratiques précises (De Clercq et al., 2022). Ce constat a poussé des auteurs comme De Clercq et ses collègues (2022) à proposer de placer les deux pédagogies sur un continuum, plutôt que de les séparer de manière tranchée, voire de les qualifier à partir de la manière dont elles combinent plusieurs dimensions.

Par ailleurs, revenons et insistons encore un peu plus sur une autre confusion de même nature dont nous avons déjà fait mention précédemment. Il s'agit de la confusion entre ce qu'on appelle méthodes pédagogiques ou méthodes d'enseignement et pratiques d'enseignement (Hora, 2015 ; Hora et Ferrare, 2014). De nombreux travaux de recherche, particulièrement ceux portant sur l'enseignement efficace, considèrent la méthode d'enseignement comme une variable explicative à partir de laquelle il est possible de décrire et d'inférer les pratiques d'un enseignant en salle de classe. Ainsi, ces travaux ont-ils étudié la relation de causalité qui existerait entre les méthodes d'enseignement utilisées par un enseignant ou groupe d'enseignants avec les résultats des étudiants (Talbot, 2019). Cependant, des auteurs (Altet, 2003 ; Bru, 2006 ; Hora et al., 2013 ; Talbot, 2019, etc.) pour ne citer que ceux-ci, ont remis en question cette approche. Selon eux, les pratiques d'enseignement ne sont pas réductibles aux méthodes d'enseignement. Les activités que déploie un enseignant en salle de classe sont multiples et dynamiques. Elles dépendent des situations pédagogiques (Bru, 2006 ; Clanet, 2001 ; Messier, 2014) qui sont contextualisées et situées (Frenay et Bédard, 2004). Elles ne peuvent se résumer à l'application d'une méthode préalablement définie (Altet, 2003 ; Hora et al., 2013), comme l'indique Talbot (2019, p. 182) : « Une méthode pédagogique contiendrait une cohérence forte entre les finalités de l'enseignement et les pratiques d'enseignement effectives. Elle préciserait de façon certaine, la manière d'être et d'agir à l'égard des élèves ». Or, les pratiques d'enseignement n'obéissent pas à une telle logique. Les enseignants ne rencontrent pas les mêmes situations pédagogiques dans leur quotidien professionnel. La gestion de certaines contraintes liées au processus en jeu, impose à l'enseignant d'être lui-même, flexible, créatif ou mieux « bricoleur », c'est-à-dire, celui qui sait s'adapter et réajuster ses activités et son comportement en fonction de l'ici et maintenant dans lequel il se trouve (Altet, 2003 ; Bressoux, 2001). D'ailleurs, des travaux ont démontré qu'un même enseignant n'utiliserait pas les mêmes pratiques d'enseignement lorsqu'il se trouve dans des situations pédagogiques différentes (Crahay, 1989).

Cela étant, il va sans dire que, dans l'étude descriptive des pratiques d'enseignement, ce qui importe c'est de définir et d'identifier des descripteurs pouvant permettre de caractériser les pratiques mises en place par les enseignants pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les méthodes d'enseignement font partie de ces descripteurs, mais elles n'en constituent pas le seul indicateur.



Ainsi, les travaux sur les pratiques d'enseignement devraient plutôt porter sur plusieurs aspects ou dimensions de l'enseignement afin de mieux décrire ce qui se passe en salle de classe.

L'objectif général de ce chapitre qui constitue par ailleurs, le cœur même de notre recherche, est de dépasser la description réductionniste des pratiques d'enseignement, basée sur l'étude des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants pendant le face-à-face pédagogique, afin de caractériser les pratiques d'enseignement, à partir de plusieurs descripteurs que l'on peut appeler aspects ou dimensions de l'enseignement. En d'autres termes, nous voulons fournir des informations précises, de nature objective, sur la façon dont les enseignants et les étudiants de première année de l'UNIKIN passent leur temps en salles de classe. De cet objectif général découlent deux objectifs secondaires. Le premier vise à savoir s'il existe une variété des pratiques d'enseignement dans les classes de première année à l'UNIKIN. Dans la mesure où il existerait une variété des pratiques dans ces classes, le deuxième objectif secondaire cherche à identifier les profils des pratiques qui se dégagent en fonction de certaines caractéristiques du contexte. Pour cela, nous allons tenter de donner des réponses aux questions ci-après : Quelles sont les pratiques d'enseignement déployées par les enseignants congolais dans les classes des premières années à l'UNIKIN ? En quoi se distinguent-elles en fonction de certaines caractéristiques du contexte telles que : la discipline enseignée, la faculté, la taille de la classe, ainsi que l'enseignant ? Si oui, quels profils-types peut-on tirer de ces pratiques ?

## **2. Méthode**

Ce point donne des détails sur la procédure méthodologique que nous avons suivie pour réaliser cette étude. Nous y décrivons les caractéristiques de l'échantillon, les instruments et la procédure utilisés pour la collecte des données, ainsi que les techniques d'analyse des données.

### **2.1 Participants**

Vingt-deux enseignants issus de douze facultés de l'UNIKIN constituent l'échantillon de cette étude. Initialement, il était prévu de recruter vingt-quatre enseignants à raison de deux par faculté. Cependant, deux enseignants ne se sont pas rendus disponibles à la dernière minute. En effet, un a refusé la présence de la caméra dans sa classe. Ce qui ne nous pas permis de travailler avec lui. Un autre était solidaire d'un mouvement de grève qui avait lieu à la période de collecte de nos données. Le tableau 1 présente de manière globale les caractéristiques de notre échantillon et un aperçu des cours<sup>1</sup> ciblés.

---

<sup>1</sup> Pour de raisons d'anonymat, les intitulés de certains cours ne sont pas repris dans leur intégralité.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon

|                                                 | <i>n</i> | %   |
|-------------------------------------------------|----------|-----|
| <b>Genre</b>                                    |          |     |
| Féminin                                         | 0        | 0   |
| Masculin                                        | 22       | 100 |
| <b>Disciplines observées</b>                    |          |     |
| Anatomie                                        | 2        | 9   |
| Bioécologie                                     | 1        | 5   |
| Chimie                                          | 4        | 18  |
| Droit                                           | 2        | 9   |
| Histoire                                        | 1        | 5   |
| Informatique                                    | 2        | 9   |
| Mathématique                                    | 2        | 9   |
| Tests                                           | 1        | 5   |
| Sociologie                                      | 1        | 5   |
| Statistique                                     | 3        | 14  |
| Physique                                        | 1        | 5   |
| Zoologie                                        | 2        | 9   |
| <b>Grade des enseignants</b>                    |          |     |
| Assistant                                       | 2        | 9   |
| Chef de travaux                                 | 5        | 23  |
| Professeur associé                              | 4        | 18  |
| Professeur                                      | 4        | 18  |
| Professeur ordinaire                            | 7        | 32  |
| <b>Ancienneté dans l'enseignement supérieur</b> |          |     |
| < 2 ans                                         | 1        | 5   |
| 2 – 5 ans                                       | 4        | 18  |
| > 5 ans                                         | 17       | 77  |

Douze classes sont concernées en proportion d'une classe par faculté. La majorité des classes impliquées, soit 83%, sont de grande taille. C'est-à-dire, des classes dont le nombre d'étudiants excède cent étudiants par classe.

Les vingt-deux enseignants sont tous des hommes. Ceci reflète la configuration générale du personnel enseignant de l'UNIKIN. En effet, à l'instar de l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur et universitaire congolais, l'UNIKIN compte très peu d'enseignantes (pour plus de détails, voir Annuaire statistique de l'enseignement supérieur et universitaire, 2020). Nous avons vu au chapitre un que les femmes sont sous-représentées parmi les membres du corps académique en RDC. Elles représentent à peine 10 % dans les universités et instituts facultaires. Dans les ISP, leur taux environne 8 %. Cette situation contraste avec celle des pays comme la France, où à la même période (2020), les femmes représentaient 39 % de la population d'enseignants-chercheurs (Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation [MESRI], 2020).

Ainsi, lors de nos prises de contact pour solliciter leur participation à notre étude, nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer des enseignantes. Il semble que très peu d'entre elles, donnent cours dans les classes de première année. Par ailleurs, on note que plus de deux-tiers

d'enseignants de notre échantillon fait partie du personnel académique. Les professeurs ordinaires représentent à eux seuls 32%. Les assistants sont les moins représentés, soit 9%. Les années d'expérience dans l'enseignement supérieur varient entre moins de deux ans et plus de cinq ans. 77% d'entre eux ont plus de cinq années d'expérience. Il faut noter que certains ont même déjà dépassé la barre de 40 ans de carrière. Par ailleurs, il y a lieu de préciser qu'il s'agit uniquement du nombre d'années passées à l'enseignement supérieur et universitaire. Car, certains de ces enseignants avaient déjà travaillé aux cycles scolaires précédents (primaire et secondaire), avant de venir à l'université.

## 2.2 Instruments et procédure

La Grille d'Observation des Dimensions de Pratiques d'Enseignement au Supérieur (GO-DimPES) (Katamba Muamba, Frenay et Mukendi wa Mpoyi, 2023) est notre instrument principal. Les caractéristiques de cet instrument sont bien décrites au quatrième chapitre de ce travail. L'utilisation de la Go-DimPES a permis d'observer les pratiques d'enseignement de vingt-deux enseignants de notre échantillon.

Les observations ont été réalisées par une équipe composée de trois observateurs-codeurs, dont, deux collaborateurs formés et nous-même. Ces collaborateurs font partie des assistants avec lesquels nous avons travaillé à l'étape d'adaptation et de validation du *Teaching Dimensions Observation Protocol* (TDOP) en contexte congolais. Les détails sur le type de formation qu'ils ont reçu se trouvent au chapitre quatre de cette thèse. Deux cours ont été ciblés dans chaque faculté à savoir, un cours de spécialité par exemple, le cours de droit constitutionnel à la faculté de Droit et un cours général, par exemple, la statistique. La caractéristique principale d'un cours général est qu'il est censé être enseigné dans plusieurs facultés sans pour autant être dans le programme considéré un cours de la spécialité du programme. Ainsi, un cours de statistique sera considéré comme de spécialité s'il fait partie intégrante du programme de premier cycle en économie/gestion, alors qu'il sera considéré comme cours général dans les cours pour les étudiants de lettres et sciences humaines.

Les premières observations ont eu lieu au cours du deuxième semestre de l'année académique 2020-2021. Nous avons ciblé uniquement les classes des premières années de graduat (ou Bac1). Seuls les cours magistraux ont été visés. Au total, quatorze cours ont été observés en 2020-2021. Par ailleurs, dans le souci de couvrir toutes les facultés de l'UNIKIN, une deuxième vague d'observations a été réalisée au cours du deuxième semestre de l'année académique 2021-2022. Au cours de cette période, huit autres cours ont été observés.

De manière générale, nous avons en moyenne, observé trois séances du même cours dans chaque classe. Quelques jours séparaient les différentes séances d'observations. Dans la plupart des cas, nous avons visité les salles de classe au début, au milieu et à la fin du semestre. Mais dans certains cours, nous avons observé jusqu'à 5 séances, selon la disponibilité de nos collaborateurs. Par exemple, nous avons observé un enseignant de mathématique à cinq reprises. Séance 1 : le 06/07/2021, séance 2 : le 13/07/2021, séance 3 : le 10/08/2021 ; séance 4 : le 17/08/2021 ; séance 5 : le 01/09/2021.

Chaque cours durerait quatre heures, soit de 8h30' à 12h30', pour la vacation d'avant-midi et de 13h30' à 17h30', pour la vacation d'après-midi. Toutefois, lors de chaque visite de classe, nous dépassions rarement une heure de codage systématique. Il va sans dire que nous restions dans la salle pendant toutes les quatre heures de cours. Pour être sûr de capturer les comportements indicatifs de l'ensemble des pratiques des enseignants observés, notre stratégie (excepté quelques cours) a été de coder d'abord, le début de la séance, c'est-à-dire, les vingt ou trente premières minutes. Ensuite, de cibler des moments où on constate des changements par rapport aux pratiques déjà observées. Par exemple, si un enseignant fait un exposé oral pendant soixante ou cent vingt minutes, nous ne codons pas toutes les soixante ou cent vingt minutes. Mais si, entre temps, l'enseignant intercale ses exposés oraux par des présentations des étudiants par exemple, nous ciblons alors cette nouvelle activité et la codons. Le tableau 2 ci-dessous fournit des détails sur la quantité des données collectées. Puisque la matrice des codes de la GO-DimpES suggère de coder une séance de cours toutes les deux minutes, nous avons choisi de présenter la quantité des données collectées en nombre d'intervalles de deux minutes. Par ailleurs, il faut noter que le nombre de ces intervalles est variable par séance de cours observé. Concernant le cours de bio-écologie par exemple, nous avons observé trois séances de cours en salle dont une séance de 60 minutes, une de 50 minutes et une autre de 52 minutes, soit un total de 162 minutes, équivalant à 81 intervalles de deux minutes. En revanche, dans un de cours de mathématique, nous avons réalisé cinq séances d'observation de plus de soixante minutes chacune. Ainsi, le total de ces cinq séances de cours s'élève à 359 minutes, soit environ 180 intervalles de deux minutes.

Notre échantillon représente une variété d'enseignants et de cours. Nous avons dans l'ensemble observé 74 séances de cours et codé 2111 intervalles de deux minutes. Ce nombre varie entre 60 et 180 intervalles.

Tableau 2. Quantité des observations faites en salles de classe

| <i>Faculté</i>                                  | <i>Discipline</i>   | <i>Nombre des<br/>séances</i> | <i>Nombre d'intervalles<br/>de deux minutes</i> |
|-------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------|
| Agronomie                                       | Mathématique        | 5                             | 180                                             |
|                                                 | Zoologie            | 4                             | 100                                             |
| Droit                                           | Droit de l'homme    | 3                             | 89                                              |
| Economie & Gestion                              | Droit civil         | 3                             | 66                                              |
|                                                 | Statistique         | 3                             | 95                                              |
| Lettres & Sciences humaines                     | Histoire            | 4                             | 91                                              |
|                                                 | Statistique         | 3                             | 105                                             |
| Médecine                                        | Chimie générale     | 4                             | 121                                             |
|                                                 | Mathématique        | 4                             | 115                                             |
| Médecine Vétérinaire                            | Anatomie            | 2                             | 71                                              |
|                                                 | Zoologie            | 4                             | 99                                              |
| Pétrole, Gaz et Energies renouvelables          | Chimie générale     | 3                             | 95                                              |
| Polytechnique                                   | Informatique        | 4                             | 94                                              |
|                                                 | Physique            | 4                             | 105                                             |
| Pharmacie                                       | Chimie générale     | 2                             | 71                                              |
|                                                 | Chimie organique    | 2                             | 60                                              |
| Psychologie de Sciences Education               | Anatomie            | 4                             | 109                                             |
|                                                 | Tests               | 3                             | 84                                              |
| Sciences et Technologies                        | Informatique        | 3                             | 83                                              |
|                                                 | Statistique         | 4                             | 109                                             |
| Sciences Sociales Administratives et Politiques | Bioécologie         | 3                             | 81                                              |
|                                                 | Sociologie générale | 3                             | 95                                              |
| <b>Total</b>                                    |                     | <b>74</b>                     | <b>2111</b>                                     |

L'un des points forts de cette étude est la procédure de codage itératif. En effet, toutes les opérations d'observation et de codage ont été réalisées selon une procédure en trois étapes :

*Étape 1* : Un des observateurs observe et code directement le cours en salle de cours – protocole en main. À l'aide d'une caméra, le chercheur enregistre au même moment le cours en observation. Comme le montre la photo à l'annexe B1, les enregistrements en classe ont été réalisés depuis le fond de la classe. Ce positionnement permettait d'avoir une vue panoramique sur l'enseignant et sur la quasi-totalité d'étudiants. Nous pouvions donc filmer tous les mouvements de l'enseignant et les réactions des étudiants dans la salle de cours. Le son de nos enregistrements était amélioré par la présence des matériels de sonorisation (micro, amplificateur, baffles, etc.) dans la plupart de salles de classe.

*Étape 2* : Après la séance de cours, à domicile ou ailleurs, chaque observateur visionne la vidéo du cours qu'il a observé pour évaluer son codage et faire des réajustements si c'est nécessaire.

*Étape 3* : Le chercheur valide chaque protocole. Il analyse et code le même cours à partir des vidéos. Il compare son codage à celui de l'autre observateur et apporte éventuellement des modifications après échange avec l'observateur-codeur principal.

Le fait que le codeur ait la possibilité de mettre en pause la vidéo pour réévaluer ses notes est un procédé qui selon des auteurs (Eddy et al., 2015 ; Teasdale et al., 2017) favorise un codage plus objectif des cours observés et une utilisation plus efficace des outils d'observation complexes tel que le nôtre. Le consensus qui se dégage entre les observateurs d'un même cours est, à notre avis, un indicateur pertinent pour garantir des données objectives.

### 2.3 Analyse des données

Les données d'observations ont été combinées par cours individuel et enregistrées sur une feuille de calcul Excel, où les lignes sont les cours individuels observés et les colonnes sont les codes (un extrait de ce tableau se trouve à l'annexe B2). Une heure d'observation correspond à trente intervalles de deux minutes. Par exemple, si un cours a été codé pendant trois séances d'une heure chacune, le tableau indiquera nonante intervalles de deux minutes. Il faut noter que pour chaque dimension, plusieurs codes ont été enregistrés si une variété des pratiques se produisaient dans un même intervalle de deux minutes. En outre, si un comportement commence dans un intervalle, se poursuit dans l'intervalle suivant, voir dans un troisième ou plus, il est codé deux fois, trois fois, voire plus, suivant le nombre d'intervalles impliqués. Par exemple, si un enseignant explique la matière tout en écrivant au tableau de 9h23 minutes et 59 secondes à 9h33 minutes et 59 secondes, le code CTVM (cours transmissif avec visuels manuscrits) sera codé successivement dans cinq intervalles de deux minutes. Nous avons utilisé un système de codage binaire. C'est-à-dire, pour chaque code de la Go-DimPES, un 0 indique qu'un comportement n'a pas été observé pendant un intervalle de cours de deux minutes. Tandis qu'un 1 indique sa présence. La technique de proportion a été utilisée pour l'analyse des données. Nous avons calculé la proportion d'intervalles de

deux minutes pendant lesquels un code particulier a été enregistré sur toutes les périodes de classe observées pour un cours donné.

Les résultats obtenus par dimension pour l'ensemble de vingt-deux cours sont rapportés dans les différents tableaux qui suivent. Si nous prenons la dimension *méthodes d'enseignement* dans le tableau 3 par exemple, on peut voir que, le code CT (cours transmissif) a été enregistré à 953 reprises sur 2287 intervalles de deux minutes pour l'ensemble des vingt-deux cours observés. Cela représente un taux de prévalence de 42%. Le même procédé de calcul a été utilisé en ce qui concerne chaque cours ou groupe de cours, etc. Dans le tableau 4 par exemple, on peut lire que pour les quatre cours de chimie, le taux de prévalence du code CT (cours transmissif) s'élève à 27%. Cela signifie que ce code a été enregistré 84 fois sur un total de 314 intervalles de deux minutes qui ont été codés. Par contre, on peut voir aussi que pour les mêmes cours, le taux de prévalence du code CTD (cours transmissif avec démonstration des phénomènes) est nul. Cela signifie que ce code n'a été enregistré aucune fois sur un total de 314 intervalles de deux minutes qui ont été codés. Plusieurs graphiques sont générés pour permettre de mieux visualiser les résultats. Par ailleurs, les résultats ont été comparés entre cours individuels afin de décrire les pratiques d'enseignement par catégorie de cours. En vue des analyses beaucoup plus fines et plus nuancées, des comparaisons entre les cours d'une même discipline (exemple, le cours de mathématique enseigné à la faculté X versus le cours de mathématique enseigné à la faculté Y) ont été réalisées. Nous avons également analysé les résultats en fonction de la faculté, de la taille de la classe et de l'enseignant observé.

### 3. Résultats

Les résultats sont organisés et présentés en fonction des questions de recherche. Pour répondre à la première question, nous rapportons dans le tableau 3 et dans les figures 1 à 5, les résultats obtenus pour chaque code, par dimension et pour l'ensemble de l'échantillon d'étude. Ce qui offre une vue globale sur les pratiques d'enseignement déployées par les enseignants observés. Pour ce qui est de la deuxième question, nous présentons les résultats en fonction de quelques caractéristiques du contexte. Notamment, la discipline enseignée, la faculté de référence, la taille de la classe et le profil enseignant. C'est ce que montrent respectivement les tableaux 4 à 8 qui suivent.

#### 3.1 Prévalence des codes par dimension

Nous présentons ici les proportions d'intervalles de deux minutes pendant lesquels chaque code a été observé pour l'ensemble de 22 cours, pour chaque dimension. C'est ce que montre le tableau 3 dans lequel, n et p indiquent respectivement la fréquence à laquelle chaque code a été observé et la proportion de fréquence. Ces résultats sont visualisés et commentés à partir des figures 1 à 5.

Tableau 3. Nombre et proportions d'intervalles de 2 minutes pendant lesquels chaque code a été observé, pour chacune des dimensions

| <i>Codes</i>                                                       | <i>n</i>    | <i>p</i>    |
|--------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|
| <b>Méthodes d'enseignement</b>                                     |             |             |
| Cours transmissif (CT)                                             | 953         | 0,42        |
| Cours transmissif avec support visuel/Powerpoint (CTSV)            | 260         | 0,11        |
| Cours transmissif avec visuels manuscrits/écrits au tableau (CTVM) | 857         | 0,37        |
| Cours transmissif avec démonstration des phénomènes (CTD)          | 12          | 0,01        |
| Cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe (CTTRC) | 130         | 0,06        |
| Travail en petits groupes (TPG)                                    | 0           | 0,00        |
| Travail au bureau (TB)                                             | 25          | 0,01        |
| Discussion de toute la classe (DC)                                 | 11          | 0,00        |
| Multimédias (MM)                                                   | 0           | 0,00        |
| Présentation des étudiants (PE)                                    | 39          | 0,02        |
| <b>Total</b>                                                       | <b>2287</b> | <b>1,00</b> |
| <b>Démarches pédagogiques</b>                                      |             |             |
| Mouvement de l'enseignant de la classe (MES)                       | 183         | 0,09        |
| Humour (HUM)                                                       | 205         | 0,10        |
| Lecture (L)                                                        | 512         | 0,26        |
| Illustration (IL)                                                  | 495         | 0,25        |
| Organisation (ORG)                                                 | 221         | 0,11        |
| Emphase (EMP)                                                      | 91          | 0,05        |
| Tâches administratives et logistiques (TAL)                        | 282         | 0,14        |
| <b>Total</b>                                                       | <b>1989</b> | <b>1,00</b> |
| <b>Gestion de la classe</b>                                        |             |             |
| Mise au travail (MT)                                               | 9           | 0,01        |
| Utilisation rationnelle de temps (URT)                             | 0           | 0,00        |
| Maintien de l'ordre et de la discipline (MOD)                      | 153         | 0,13        |
| Surveillance (S)                                                   | 46          | 0,04        |
| Discours extra cours (DEC)                                         | 236         | 0,20        |
| Laisser-aller (LA)                                                 | 764         | 0,63        |
| <b>Total</b>                                                       | <b>1208</b> | <b>1,00</b> |
| <b>Interactions</b>                                                |             |             |
| Explorer et activer les connaissances préalables (EACP)            | 83          | 0,05        |
| Questions rhétoriques du professeur (QRP)                          | 289         | 0,17        |
| Questions factuelles et conceptuelles (QFC)                        | 361         | 0,21        |
| Vérification de la compréhension (VC)                              | 294         | 0,17        |
| Réponse de l'étudiant (RE)                                         | 322         | 0,18        |
| Interactions entre pairs (IP)                                      | 4           | 0,00        |
| Questions de précision (QP)                                        | 52          | 0,03        |
| Questions de répétition (QR)                                       | 41          | 0,02        |
| Questions inédites de l'enseignement (QIE)                         | 13          | 0,01        |
| Questions de compréhension de l'étudiant (QCE)                     | 86          | 0,05        |
| Réponse brève (RB)                                                 | 100         | 0,06        |
| Réponse longue et développée (RLD)                                 | 57          | 0,03        |
| Répétition (R)                                                     | 36          | 0,02        |
| Nouvelle information demandée (NID)                                | 8           | 0,00        |
| <b>Total</b>                                                       | <b>1746</b> | <b>1,00</b> |
| <b>Sollicitation de l'engagement cognitif</b>                      |             |             |
| Rappel et conservation de l'information (RCI)                      | 343         | 0,43        |
| Résolution des problèmes (RP)                                      | 92          | 0,12        |
| Création (CR)                                                      | 3           | 0,00        |
| Connexion (CON)                                                    | 356         | 0,45        |
| <b>Total</b>                                                       | <b>794</b>  | <b>1,00</b> |

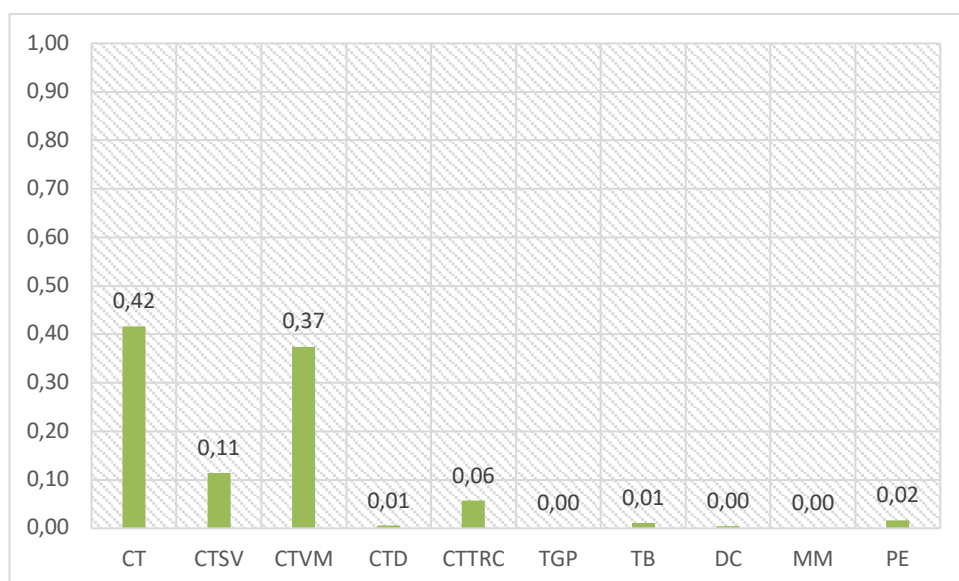


Figure 1. Méthodes d'enseignement

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, la figure 1 met en évidence la prévalence de deux codes par rapport aux autres. Il s'observe en effet que près de 80% des observations sont principalement incarnées par le cours transmissif (CT). C'est-à-dire, les exposés magistraux sans supports pédagogiques, observés dans 42% d'intervalles de deux minutes et les exposés avec des écrits au tableau (cours transmissif avec visuels manuscrits, CTVM) qui ont eu lieu dans 37% de cas. Une faible proportion de l'ordre de 11% est représentée par des exposés magistraux soutenus par des présentations PowerPoint (cours transmissif avec supports visuels, CTSV).

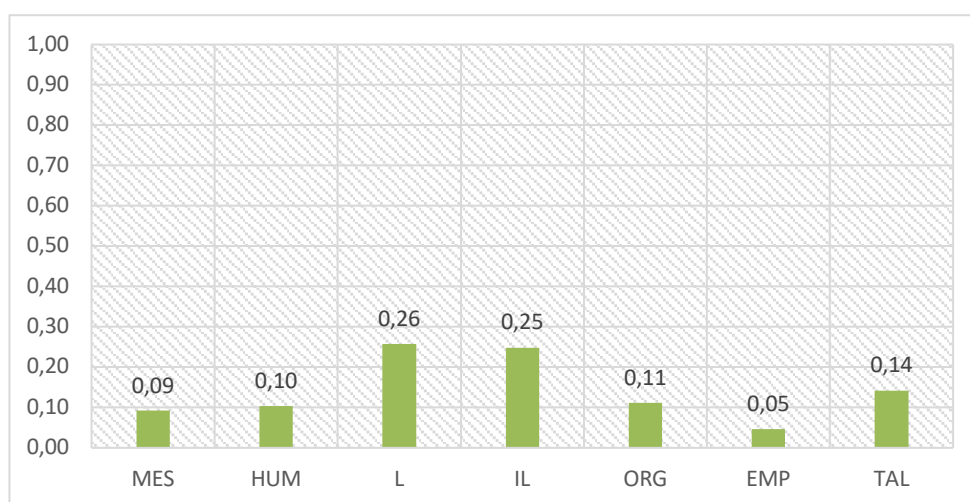


Figure 2. Démarches pédagogiques



Pour ce qui est des démarches pédagogiques, deux stratégies caractérisent essentiellement les pratiques des enseignants observés. Il s'agit de la lecture des notes de cours (lecture, L) et de l'illustration (IL). Ces deux codes représentent à eux seuls 51% d'observations. Par ailleurs, ces enseignants semblent mettre peu d'accent sur des parties importantes de leurs cours (Emphase, EMP). De même, ils semblent peu se déplacer dans les salles de classe (Mouvement de l'enseignant dans la salle, MES). Ces deux derniers codes ont chacun été enregistrés dans moins de 10% de cas. L'organisation dans la présentation de la matière en classe n'a été observée que dans 11% de cas. La réalisation des tâches administratives et logistiques (telles que faire les annonces, effacer le tableau, réparer la sonorisation, etc.) a occupé 14% d'intervalles de deux minutes.

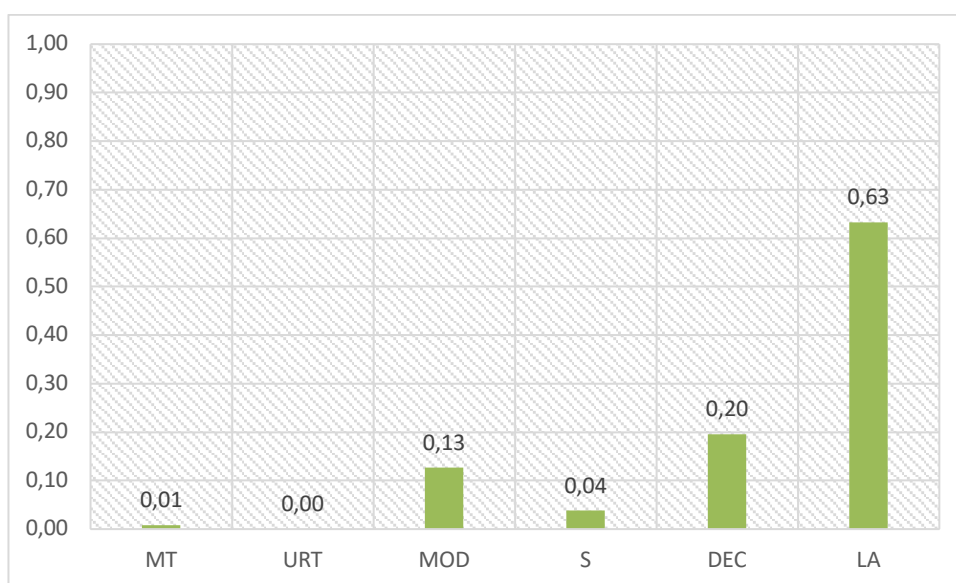


Figure 3. Gestion de la classe

Dans la dimension gestion de la classe, le code laisser-aller (LA) a été enregistré dans 63% d'intervalles de deux minutes, alors que le maintien de l'ordre et la discipline (MOD) ne représente que 13% de cas. Le laisser-aller apparaît donc comme la pratique dominante de ces enseignants en matière de gestion de la classe. En outre, on peut noter que le temps où ces enseignants passent à parler des sujets qui ne cadrent pas avec la matière enseignée (discours extra -cours, DEC) a été codé dans 20% d'observations.

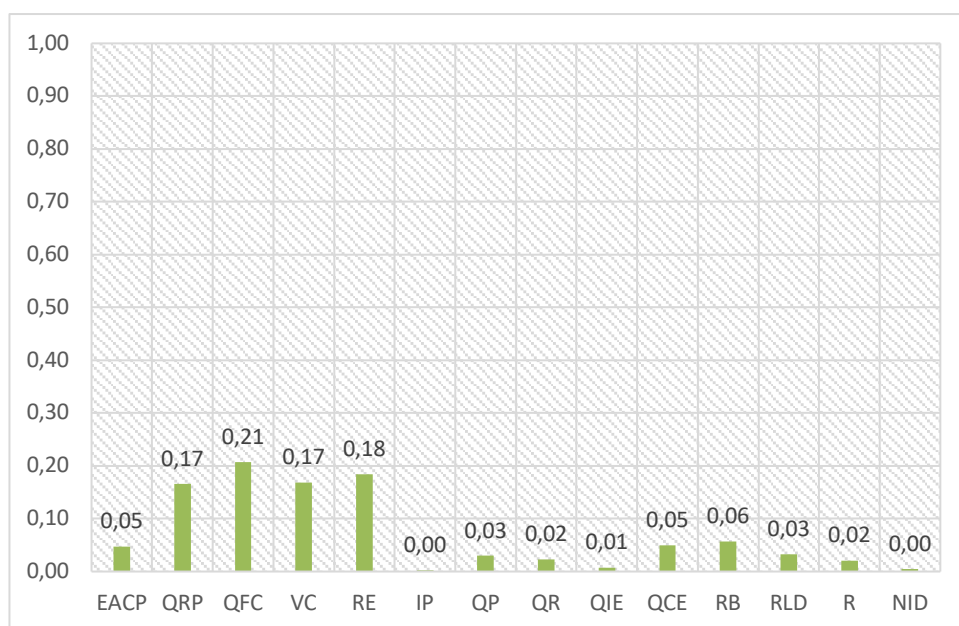


Figure 4. Interactions

La figure 4 révèle que 73% d'observations faites sur la dimension interactions se concentrent autour de quatre codes. Il s'agit des questions auxquelles l'enseignant attend des réponses précises de la part des étudiants (question factuelle et conceptuelle, QFC, 21%), des réactions des étudiants aux questions des enseignants (réponse de l'étudiant, RE, 18%). Viennent à égalité de prévalence, les codes questions rhétoriques de l'enseignant (QRP) et les questions de vérification de la compréhension (VC), avec chacun 17%. Ces quatre codes semblent caractériser à eux seuls l'essentiel des pratiques d'enseignement en matière d'interactions en salle de cours.

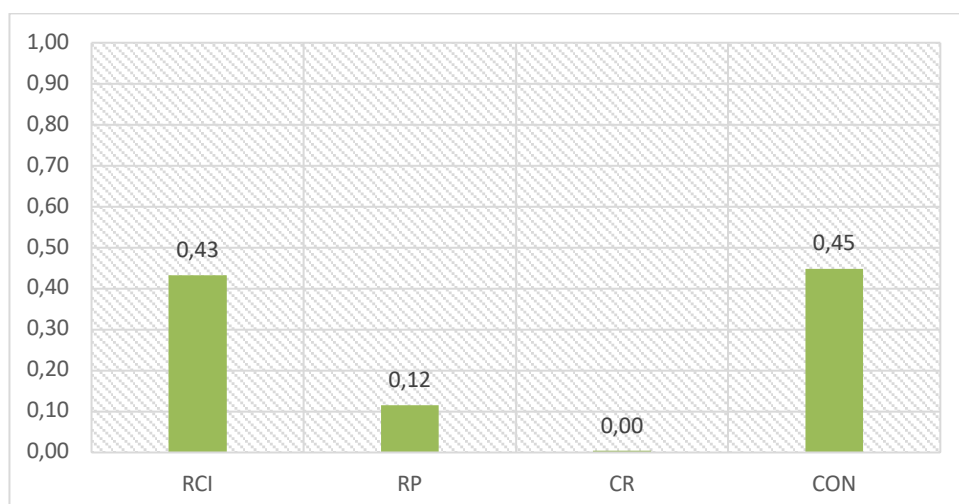


Figure 5. Sollicitation de l'engagement cognitif

En matière d'engagement cognitif, la figure 5 met en évidence deux codes caractéristiques des pratiques d'enseignement observées. Il s'agit du code rappel et conservation de l'information (RCI, 43%) et du code Connexion (CON, 45%). La résolution des problèmes (RP) a été observée dans une moindre mesure, soit 12%. Le code création (CR) a un taux de prévalence nul. Cela signifie que dans leurs pratiques, les enseignants observés ne proposent aucune activité qui inciterait leurs étudiants à la créativité.

### **3.2 Comparaison des codes individuels en fonction de certaines caractéristiques contextuelles**

Les pratiques que nous venons de décrire varient-elles en fonction des caractéristiques du contexte ? Les résultats du tableau 3 ne permettent pas de répondre à notre deuxième question de recherche. Il nous faut réaliser des analyses beaucoup plus approfondies afin de mettre en évidence les similitudes, les différences et les nuances qui existent entre ces constats globaux. Pour cette raison, d'autres tableaux et graphiques ont été créés pour faciliter ce type d'analyse.

#### **3.2.1 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, par discipline**

Le tableau 4 présente dans les détails les résultats obtenus par dimension pour chaque discipline. Les figures 6 à 10 qui suivent facilitent la lecture de ce tableau.

Tableau 4. Proportions des codes observés par dimension dans les intervalles de 2 minutes dans les 22 cours, en fonction du contenu des cours

| <i>Codes</i>                                                       | <i>Anatomie</i> | <i>Bio Ecologie</i> | <i>Chimie</i> | <i>Droit</i> | <i>Histoire</i> | <i>Info</i> | <i>Math</i> | <i>Tests</i> | <i>Sociologie</i> | <i>Statistique</i> | <i>Physique</i> | <i>Zoologie</i> |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|---------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|--------------|-------------------|--------------------|-----------------|-----------------|
|                                                                    | (n=2)           | (n=1)               | (n=4)         | (n=2)        | (n=1)           | (n=2)       | (n=2)       | (n=1)        | (n=1)             | (n=3)              | (n=1)           | (n=2)           |
| <b>Méthodes d'enseignement</b>                                     |                 |                     |               |              |                 |             |             |              |                   |                    |                 |                 |
| Cours transmissif (CT)                                             | 0,33            | 0,58                | 0,27          | 0,91         | 0,83            | 0,40        | 0,15        | 0,65         | 0,58              | 0,27               | 0,19            | 0,54            |
| Cours transmissif avec support visuel/Powerpoint (CTSV)            | 0,36            | 0,00                | 0,15          | 0,01         | 0,00            | 0,18        | 0,02        | 0,00         | 0,00              | 0,07               | 0,00            | 0,24            |
| Cours transmissif avec visuels manuscrits/écrits au tableau (CTVM) | 0,25            | 0,41                | 0,41          | 0,05         | 0,14            | 0,39        | 0,70        | 0,13         | 0,39              | 0,53               | 0,71            | 0,18            |
| Cours transmissif avec démonstration des phénomènes (CTD)          | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,12         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| Cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe (CTTRC) | 0,05            | 0,01                | 0,08          | 0,03         | 0,03            | 0,00        | 0,11        | 0,00         | 0,03              | 0,12               | 0,00            | 0,04            |
| Travail en petits groupes (TPG)                                    | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,00         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| Travail au bureau (TB)                                             | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,00         | 0,00            | 0,03        | 0,02        | 0,00         | 0,00              | 0,01               | 0,09            | 0,00            |
| Discussion de toute la classe (DC)                                 | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,01         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,11         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| Multimédias (MM)                                                   | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,00         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| Présentation des étudiants (PE)                                    | 0,00            | 0,00                | 0,08          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,00         | 0,00              | 0,01               | 0,00            | 0,00            |
| <b>Démarches pédagogiques</b>                                      |                 |                     |               |              |                 |             |             |              |                   |                    |                 |                 |
| Mouvement de l'enseignant de la classe (MES)                       | 0,08            | 0,07                | 0,07          | 0,08         | 0,32            | 0,07        | 0,12        | 0,00         | 0,01              | 0,04               | 0,00            | 0,21            |
| Humour (HUM)                                                       | 0,13            | 0,07                | 0,07          | 0,12         | 0,02            | 0,05        | 0,18        | 0,03         | 0,05              | 0,13               | 0,09            | 0,15            |
| Lecture (L)                                                        | 0,33            | 0,20                | 0,37          | 0,03         | 0,14            | 0,24        | 0,16        | 0,39         | 0,36              | 0,15               | 0,35            | 0,27            |
| Illustration (IL)                                                  | 0,25            | 0,42                | 0,16          | 0,51         | 0,32            | 0,27        | 0,19        | 0,40         | 0,26              | 0,20               | 0,28            | 0,21            |
| Organisation (ORG)                                                 | 0,10            | 0,04                | 0,08          | 0,16         | 0,07            | 0,13        | 0,14        | 0,14         | 0,19              | 0,13               | 0,05            | 0,06            |
| Emphase (EMP)                                                      | 0,05            | 0,00                | 0,06          | 0,05         | 0,01            | 0,03        | 0,02        | 0,01         | 0,05              | 0,05               | 0,14            | 0,04            |
| Tâches administratives et logistiques (TAL)                        | 0,05            | 0,20                | 0,19          | 0,05         | 0,11            | 0,21        | 0,19        | 0,04         | 0,08              | 0,30               | 0,09            | 0,05            |
| <b>Gestion de la classe</b>                                        |                 |                     |               |              |                 |             |             |              |                   |                    |                 |                 |
| Mise au travail (MT)                                               | 0,01            | 0,00                | 0,02          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,00         | 0,00              | 0,01               | 0,00            | 0,00            |
| Utilisation rationnelle de temps (URT)                             | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,00         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| Maintien de l'ordre et de la discipline (MOD)                      | 0,04            | 0,05                | 0,11          | 0,11         | 0,22            | 0,15        | 0,18        | 0,16         | 0,08              | 0,14               | 0,02            | 0,11            |
| Surveillance (S)                                                   | 0,00            | 0,00                | 0,18          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,00         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| Discours extra cours (DEC)                                         | 0,38            | 0,14                | 0,12          | 0,18         | 0,04            | 0,11        | 0,26        | 0,32         | 0,44              | 0,23               | 0,10            | 0,27            |
| Laisser-aller (LA)                                                 | 0,56            | 0,81                | 0,57          | 0,71         | 0,74            | 0,75        | 0,55        | 0,53         | 0,47              | 0,63               | 0,88            | 0,63            |
| <b>Interactions</b>                                                |                 |                     |               |              |                 |             |             |              |                   |                    |                 |                 |
| Explorer et activer les connaissances préalables (EACP)            | 0,09            | 0,00                | 0,05          | 0,03         | 0,04            | 0,07        | 0,07        | 0,02         | 0,04              | 0,01               | 0,07            | 0,05            |
| Questions rhétoriques du professeur (QRP)                          | 0,14            | 0,03                | 0,15          | 0,28         | 0,20            | 0,12        | 0,14        | 0,13         | 0,13              | 0,11               | 0,62            | 0,17            |
| Questions factuelles et conceptuelles (QFC)                        | 0,26            | 0,20                | 0,26          | 0,09         | 0,04            | 0,21        | 0,20        | 0,27         | 0,09              | 0,21               | 0,16            | 0,25            |
| Vérification de la compréhension (VC)                              | 0,17            | 0,20                | 0,17          | 0,08         | 0,24            | 0,10        | 0,23        | 0,05         | 0,33              | 0,15               | 0,07            | 0,15            |
| Réponse de l'étudiant (RE)                                         | 0,22            | 0,22                | 0,23          | 0,07         | 0,01            | 0,19        | 0,17        | 0,27         | 0,09              | 0,19               | 0,07            | 0,25            |
| Interactions entre pairs (IP)                                      | 0,01            | 0,00                | 0,00          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,01        | 0,00         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| Questions de précision (QP)                                        | 0,01            | 0,03                | 0,03          | 0,02         | 0,08            | 0,06        | 0,03        | 0,00         | 0,05              | 0,04               | 0,00            | 0,02            |
| Questions de répétition (QR)                                       | 0,02            | 0,04                | 0,00          | 0,02         | 0,03            | 0,00        | 0,02        | 0,07         | 0,08              | 0,04               | 0,00            | 0,02            |
| Questions inédites de l'étudiant (QIE)                             | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,05         | 0,01            | 0,00        | 0,01        | 0,02         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,01            |
| Questions de compréhension de l'étudiant (QCE)                     | 0,03            | 0,09                | 0,05          | 0,08         | 0,13            | 0,10        | 0,04        | 0,04         | 0,02              | 0,08               | 0,00            | 0,02            |
| Réponse brève (RB)                                                 | 0,03            | 0,12                | 0,05          | 0,03         | 0,14            | 0,12        | 0,04        | 0,05         | 0,07              | 0,09               | 0,00            | 0,04            |
| Réponse longue et développée (RLD)                                 | 0,01            | 0,03                | 0,01          | 0,21         | 0,08            | 0,01        | 0,02        | 0,00         | 0,00              | 0,05               | 0,00            | 0,02            |
| Répétition (R)                                                     | 0,02            | 0,04                | 0,00          | 0,01         | 0,03            | 0,00        | 0,01        | 0,07         | 0,08              | 0,04               | 0,00            | 0,02            |
| Nouvelle information demandée (NID)                                | 0,00            | 0,00                | 0,00          | 0,05         | 0,00            | 0,00        | 0,01        | 0,00         | 0,00              | 0,00               | 0,00            | 0,00            |
| <b>Sollicitation de l'engagement cognitif</b>                      |                 |                     |               |              |                 |             |             |              |                   |                    |                 |                 |
| Rappel et conservation de l'information (RCI)                      | 0,38            | 0,38                | 0,35          | 0,40         | 0,25            | 0,34        | 0,75        | 0,12         | 0,38              | 0,67               | 0,48            | 0,52            |
| Résolution des problèmes (RP)                                      | 0,01            | 0,00                | 0,35          | 0,00         | 0,00            | 0,10        | 0,09        | 0,22         | 0,00              | 0,08               | 0,22            | 0,00            |
| Création (CR)                                                      | 0,00            | 0,00                | 0,01          | 0,00         | 0,00            | 0,00        | 0,00        | 0,00         | 0,00              | 0,01               | 0,00            | 0,01            |
| Connexion (CON)                                                    | 0,61            | 0,62                | 0,29          | 0,60         | 0,75            | 0,56        | 0,16        | 0,66         | 0,62              | 0,23               | 0,30            | 0,47            |

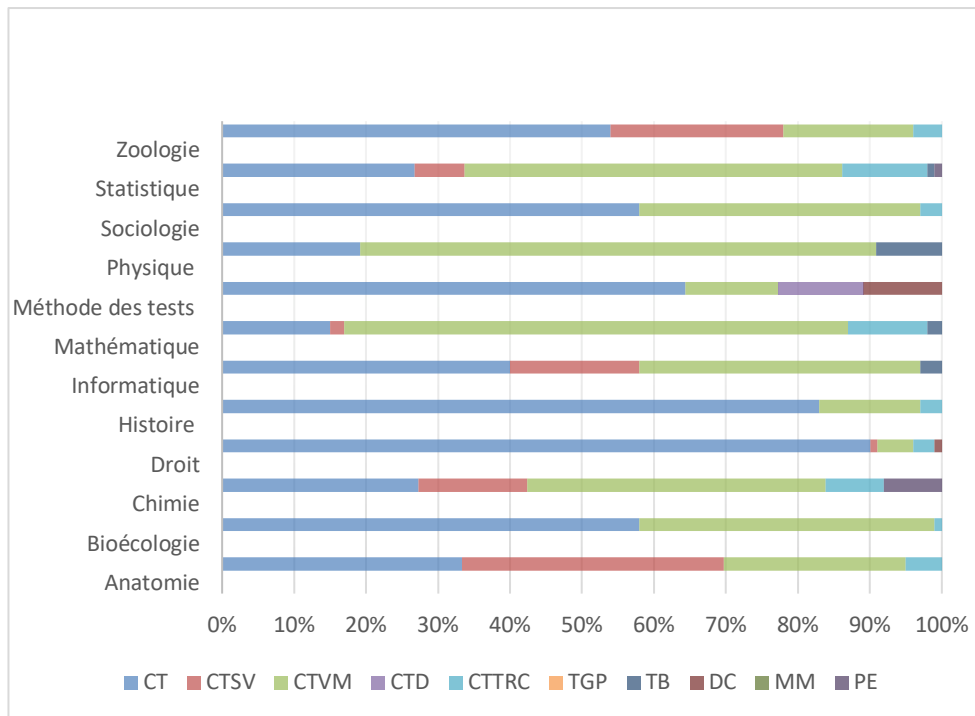


Figure 6. Méthodes d'enseignement selon les disciplines

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, il se dessine trois catégories de disciplines. La première catégorie est constituée des disciplines à forte dominance du cours magistral standard, c'est-à-dire, le cours dans lequel l'enseignant s'adresse aux étudiants sans aucun autre comportement pédagogique tel que écrire activement au tableau (cours transmissif avec visuels manuscrits, CTVM) ou utiliser les supports visuels par exemple, le PowerPoint, la projection vidéo (cours transmissif avec supports visuels, CTSV), etc. Deux disciplines se placent en tête de cette catégorie à cause de leur taux de prévalence du code cours transmissif (CT) dépassant le 80% d'observations. Il s'agit des cours de droit (CT, 91%) et d'histoire (CT, 83%). S'ajoutent ensuite la méthode des tests (CT, 65%), la bio-écologie et la sociologie avec un même taux de prévalence (CT, 58%) et enfin, la zoologie (CT, 54%). La deuxième catégorie comprend trois disciplines : la mathématique, la physique et la statistique. Ces trois disciplines se distinguent des autres par le fait que les enseignants expliquent leurs matières tout en écrivant activement au tableau. On peut voir que le code cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM) s'est produit à plus de 70% en mathématique et physique et dépasse le 50% en statistique. Enfin, la troisième catégorie renferme les disciplines dans lesquelles les enseignants alternent principalement trois méthodes d'enseignement (CT, CTSV, CTVM). Il s'agit de l'anatomie, la chimie et l'informatique.

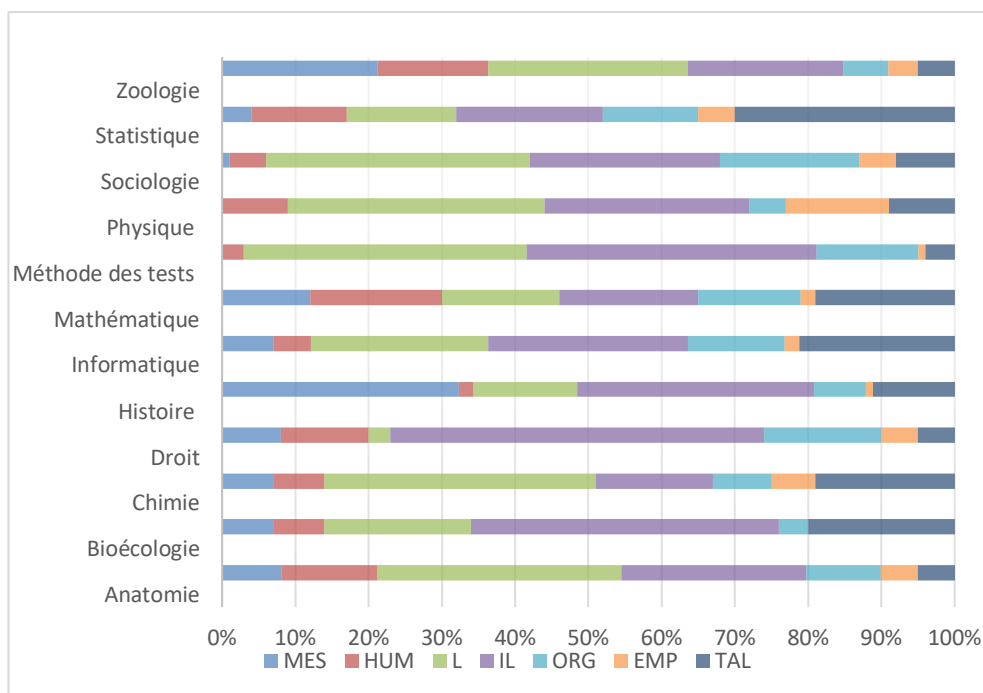


Figure 7. Démarches pédagogiques selon les disciplines

Pour les démarches pédagogiques, la figure 7 met aussi en évidence trois catégories des disciplines. Premièrement, il y a des disciplines dans lesquelles l'enseignant donne son cours en lisant régulièrement ses notes (lecture, L) et en donnant plusieurs exemples (illustration, IL). Plus de la moitié des disciplines de l'échantillon d'étude (anatomie, bio-écologie, chimie, informatique, méthode des tests, sociologie, physique) se caractérisent par ces deux types de stratégies d'enseignement. Dans chacune de ces disciplines, le taux de prévalence combiné de ces codes se situe à plus de 50% d'intervalles de deux minutes de cours. Les cours de droit constituent à eux seuls la deuxième catégorie. Le code illustration (IL) s'y est produit dans 51% des cas. La dernière catégorie est caractérisée par les disciplines dans lesquelles les enseignants font un peu de tout. C'est-à-dire, qu'ils dispensent leurs cours tout en donnant quelques anecdotes ou blagues (humour, HUM), ils se déplacent de temps en temps vers la zone des étudiants (mouvement de l'enseignant, MES), ils lisent quelques fois leurs notes de cours (lecture, L) et donnent des exemples pour étayer ce qu'ils enseignent (illustration, IL).

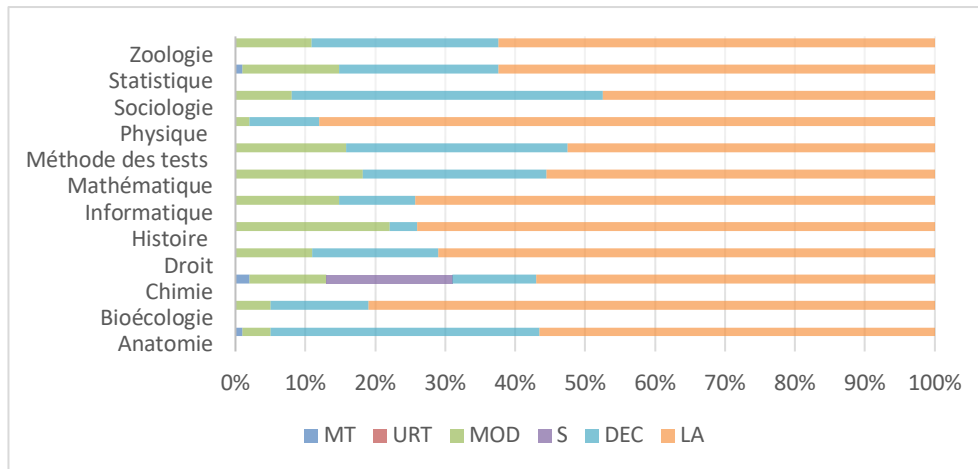


Figure 8. Gestion de la classe selon les disciplines

La figure 8 montre qu'en ce qui concerne la dimension gestion de la classe, il n'existe presque pas de différences entre les différentes disciplines. Le code laisser-aller (LA) semble à lui seul caractériser le comportement de tous les enseignants en matière de gestion de la classe. Ce code s'est produit à plus de 50% dans la quasi-totalité des cours. Cependant, la sociologie est la seule discipline à s'écarter de cette logique. Le comportement de l'enseignant de sociologie est partagé de manière presque similaire entre le discours extra-cours (DEC) et un laisser-aller (LA) dans la salle de cours.

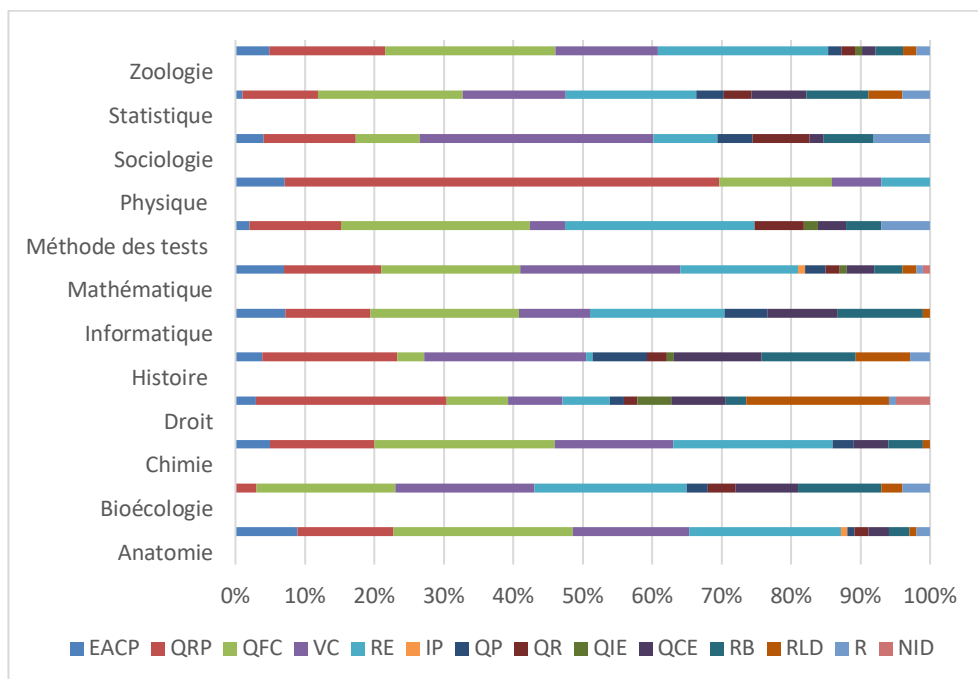


Figure 9. Interactions selon les disciplines

En matière d'interactions, il s'observe qu'à l'exception de la physique où le code question rhétorique de l'enseignant (QRP) a été enregistré à plus de 60%, et des cours de droit où les enseignants varient les interactions avec une légère prédominance des questions rhétoriques et de réponses longues et développées (RLD), quatre codes dont question rhétorique de l'enseignant (QRP), question factuelle et conceptuelle (QFC), réponse de l'étudiant (RE) et vérification de la compréhension (VC), capturent la majorité d'interactions dans les autres disciplines.

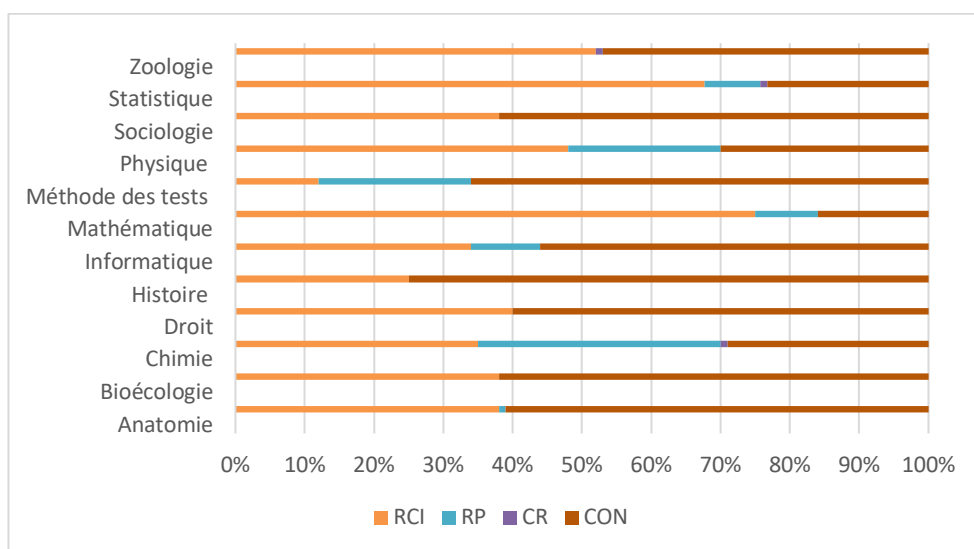


Figure 10. Sollicitation de l'engagement cognitif selon les disciplines

Deux codes caractérisent principalement le comportement des enseignants dans la sollicitation de l'engagement cognitif. Il s'agit des codes rappel et conservation de l'information (RCI) et la connexion (CON). Par conséquent, trois catégories des disciplines se distinguent. La première inclut les disciplines dans lesquelles les enseignants essaient de faire tout le temps des connexions entre la matière enseignée et le monde réel (CON). Rentrent dans cette catégorie, sept cours : anatomie, bio-écologie, droit, histoire, informatique, méthode des tests et sociologie. La deuxième catégorie est dominée par le code RCI. Elle inclut trois cours : mathématique, statistique et zoologie. Enfin, une troisième catégorie est composée par trois codes (RCI, RB, CON) enregistrés de manière presque similaire en chimie et en physique.

### 3.2.2 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, par faculté

Les résultats sont présentés dans le tableau 5. Les figures 11 à 15 permettent de saisir les ressemblances et les différences qui existent entre les douze facultés sur chacune de dimensions.



Tableau 5. Proportions des codes observés par dimension dans les intervalles de 2 minutes, au sein de chaque faculté

| <i>Codes</i>                                                       | <i>Agronomie</i> | <i>Droit</i> | <i>Economie &amp; gestion</i> | <i>Lettres &amp; Sc hum</i> | <i>Pétrole &amp; Gaz</i> | <i>Médecine</i> | <i>Médecine Vet</i> | <i>Pharmacie</i> | <i>Polytechnique</i> | <i>Psycho &amp; SED</i> | <i>Sciences</i> | <i>Sciences P6</i> |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------|---------------------|------------------|----------------------|-------------------------|-----------------|--------------------|
| <b>Méthodes d'enseignement</b>                                     |                  |              |                               |                             |                          |                 |                     |                  |                      |                         |                 |                    |
| Cours transmissif (CT)                                             | 0,30             | 0,99         | 0,45                          | 0,54                        | 0,49                     | 0,25            | 0,55                | 0,16             | 0,29                 | 0,62                    | 0,38            | 0,58               |
| Cours transmissif avec support visuel/Powerpoint (CTSV)            | 0,27             | 0,01         | 0,01                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,07            | 0,15                | 0,24             | 0,08                 | 0,01                    | 0,22            | 0,00               |
| Cours transmissif avec visuels manuscrits/écrits au tableau (CTVM) | 0,36             | 0,00         | 0,45                          | 0,32                        | 0,47                     | 0,52            | 0,27                | 0,34             | 0,56                 | 0,25                    | 0,36            | 0,40               |
| Cours transmissif avec démonstration des phénomènes (CTD)          | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,00                        | 0,01                     | 0,00            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,06                    | 0,00            | 0,00               |
| Cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe (CTTRC) | 0,06             | 0,00         | 0,08                          | 0,12                        | 0,03                     | 0,09            | 0,03                | 0,14             | 0,00                 | 0,01                    | 0,04            | 0,02               |
| Travail en petits groupes (TPG)                                    | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,00            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Travail au bureau (TB)                                             | 0,00             | 0,00         | 0,02                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,02            | 0,00                | 0,00             | 0,07                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Discussion de toute la classe (DC)                                 | 0,00             | 0,00         | 0,01                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,00            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,06                    | 0,00            | 0,00               |
| Multimédias (MM)                                                   | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,00            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Présentation des étudiants (PE)                                    | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,01                        | 0,00                     | 0,04            | 0,00                | 0,12             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| <b>Démarches pédagogiques</b>                                      |                  |              |                               |                             |                          |                 |                     |                  |                      |                         |                 |                    |
| Mouvement de l'enseignant de la classe (MES)                       | 0,19             | 0,00         | 0,08                          | 0,16                        | 0,00                     | 0,11            | 0,01                | 0,14             | 0,07                 | 0,08                    | 0,01            | 0,02               |
| Humour (HUM)                                                       | 0,12             | 0,00         | 0,06                          | 0,03                        | 0,00                     | 0,20            | 0,19                | 0,12             | 0,03                 | 0,05                    | 0,24            | 0,05               |
| Lecture (L)                                                        | 0,21             | 0,00         | 0,18                          | 0,21                        | 0,42                     | 0,23            | 0,35                | 0,27             | 0,35                 | 0,40                    | 0,07            | 0,32               |
| Illustration (IL)                                                  | 0,18             | 0,60         | 0,25                          | 0,30                        | 0,18                     | 0,20            | 0,31                | 0,15             | 0,22                 | 0,27                    | 0,28            | 0,30               |
| Organisation (ORG)                                                 | 0,11             | 0,21         | 0,14                          | 0,09                        | 0,14                     | 0,09            | 0,06                | 0,07             | 0,07                 | 0,11                    | 0,14            | 0,16               |
| Emphase (EMP)                                                      | 0,04             | 0,05         | 0,02                          | 0,04                        | 0,11                     | 0,03            | 0,02                | 0,04             | 0,07                 | 0,05                    | 0,05            | 0,04               |
| Tâches administratives et logistiques (TAL)                        | 0,15             | 0,05         | 0,27                          | 0,18                        | 0,14                     | 0,14            | 0,06                | 0,21             | 0,19                 | 0,03                    | 0,21            | 0,11               |
| <b>Gestion de la classe</b>                                        |                  |              |                               |                             |                          |                 |                     |                  |                      |                         |                 |                    |
| Mise au travail (MT)                                               | 0,00             | 0,00         | 0,03                          | 0,01                        | 0,00                     | 0,03            | 0,02                | 0,02             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Utilisation rationnelle de temps (URT)                             | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,00            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Maintien de l'ordre et de la discipline (MOD)                      | 0,21             | 0,08         | 0,05                          | 0,40                        | 0,24                     | 0,07            | 0,07                | 0,10             | 0,07                 | 0,08                    | 0,08            | 0,07               |
| Surveillance (S)                                                   | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,01                        | 0,06                     | 0,12            | 0,00                | 0,17             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Discours extra cours (DEC)                                         | 0,16             | 0,21         | 0,10                          | 0,21                        | 0,12                     | 0,23            | 0,57                | 0,14             | 0,05                 | 0,30                    | 0,28            | 0,33               |
| Laisser-aller (LA)                                                 | 0,63             | 0,71         | 0,82                          | 0,54                        | 0,59                     | 0,55            | 0,35                | 0,57             | 0,87                 | 0,62                    | 0,63            | 0,60               |
| <b>Interactions</b>                                                |                  |              |                               |                             |                          |                 |                     |                  |                      |                         |                 |                    |
| Explorer et activer les connaissances préalables (EACP)            | 0,06             | 0,04         | 0,01                          | 0,02                        | 0,09                     | 0,05            | 0,08                | 0,04             | 0,09                 | 0,03                    | 0,03            | 0,02               |
| Questions rhétoriques du professeur (QRP)                          | 0,21             | 0,26         | 0,21                          | 0,16                        | 0,10                     | 0,14            | 0,15                | 0,13             | 0,32                 | 0,11                    | 0,17            | 0,09               |
| Questions factuelles et conceptuelles (QFC)                        | 0,22             | 0,07         | 0,19                          | 0,09                        | 0,38                     | 0,22            | 0,26                | 0,23             | 0,24                 | 0,25                    | 0,18            | 0,14               |
| Vérification de la compréhension (VC)                              | 0,20             | 0,00         | 0,09                          | 0,19                        | 0,10                     | 0,19            | 0,13                | 0,22             | 0,07                 | 0,12                    | 0,19            | 0,27               |
| Réponse de l'étudiant (RE)                                         | 0,22             | 0,04         | 0,16                          | 0,07                        | 0,29                     | 0,19            | 0,23                | 0,22             | 0,18                 | 0,23                    | 0,17            | 0,15               |
| Interactions entre pairs (IP)                                      | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,01            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Questions de précision (QP)                                        | 0,02             | 0,04         | 0,02                          | 0,06                        | 0,00                     | 0,03            | 0,01                | 0,04             | 0,02                 | 0,01                    | 0,05            | 0,04               |
| Questions de répétition (QR)                                       | 0,01             | 0,00         | 0,03                          | 0,03                        | 0,00                     | 0,01            | 0,02                | 0,01             | 0,00                 | 0,06                    | 0,04            | 0,07               |
| Questions inédites de l'étudiant (QIE)                             | 0,01             | 0,04         | 0,04                          | 0,01                        | 0,00                     | 0,01            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,01                    | 0,00            | 0,00               |
| Questions de compréhension de l'étudiant (QCE)                     | 0,01             | 0,13         | 0,05                          | 0,13                        | 0,01                     | 0,05            | 0,03                | 0,04             | 0,05                 | 0,05                    | 0,05            | 0,05               |
| Réponse brève (RB)                                                 | 0,03             | 0,07         | 0,05                          | 0,13                        | 0,01                     | 0,05            | 0,03                | 0,05             | 0,04                 | 0,06                    | 0,10            | 0,09               |
| Réponse longue et développée (RLD)                                 | 0,00             | 0,30         | 0,10                          | 0,09                        | 0,00                     | 0,02            | 0,03                | 0,02             | 0,01                 | 0,00                    | 0,00            | 0,01               |
| Répétition (R)                                                     | 0,00             | 0,00         | 0,02                          | 0,03                        | 0,00                     | 0,01            | 0,02                | 0,01             | 0,00                 | 0,06                    | 0,02            | 0,07               |
| Nouvelle information demandée (NID)                                | 0,00             | 0,00         | 0,05                          | 0,00                        | 0,00                     | 0,01            | 0,00                | 0,00             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| <b>Sollicitation de l'engagement cognitif</b>                      |                  |              |                               |                             |                          |                 |                     |                  |                      |                         |                 |                    |
| Rappel et conservation de l'information (RCI)                      | 0,70             | 0,30         | 0,56                          | 0,28                        | 0,75                     | 0,43            | 0,35                | 0,19             | 0,33                 | 0,26                    | 0,68            | 0,38               |
| Résolution des problèmes (RP)                                      | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,04                        | 0,00                     | 0,27            | 0,01                | 0,56             | 0,22                 | 0,14                    | 0,02            | 0,00               |
| Création (CR)                                                      | 0,00             | 0,00         | 0,00                          | 0,02                        | 0,03                     | 0,00            | 0,01                | 0,00             | 0,00                 | 0,00                    | 0,00            | 0,00               |
| Connexion (CON)                                                    | 0,30             | 0,70         | 0,44                          | 0,67                        | 0,23                     | 0,30            | 0,63                | 0,25             | 0,45                 | 0,60                    | 0,30            | 0,62               |

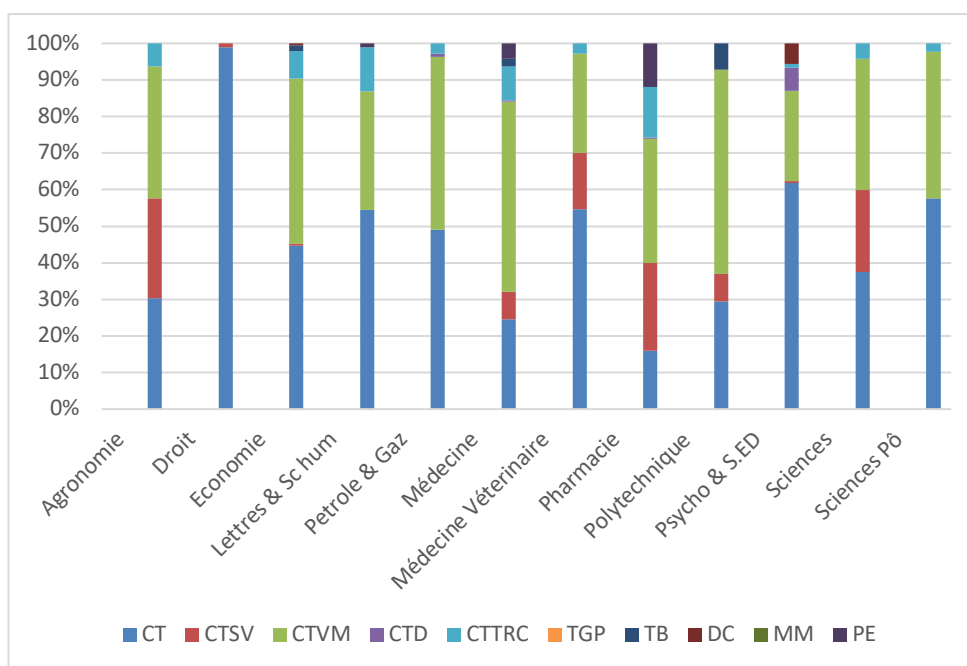


Figure 11. Méthodes d'enseignement selon les facultés

Quelques différences s'observent en comparant les méthodes d'enseignement par faculté (figure 11). Dans les facultés de droit, lettres et sciences humaines, psychologie et sciences de l'éducation, médecine vétérinaire et sciences politiques, l'enseignement magistral traditionnel (cours transmissif, CT) est la méthode d'enseignement dominante. Il s'y est produit dans plus de 50% d'intervalles de deux minutes. Par contre, dans les facultés telles que médecine et polytechnique, c'est plutôt le cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM) qui a été le plus observé. Il a été observé dans plus de 50% d'intervalles de deux minutes. Un troisième groupe inclut les facultés d'économie et gestion et de pétrole, gaz et énergies renouvelables. Dans ces deux facultés, les enseignants font tantôt des exposés magistraux sans supports pédagogiques (CT), tantôt des exposés magistraux appuyés par des écrits au tableau (CTVM). Enfin, un quatrième groupe composé des facultés d'agronomie, pharmacie et sciences et technologie se distingue d'autres. Dans ces facultés, trois codes (CT, CTSV, CTVM) capturent à eux seuls, plus de 70% de méthodes d'enseignement employées par les enseignants.

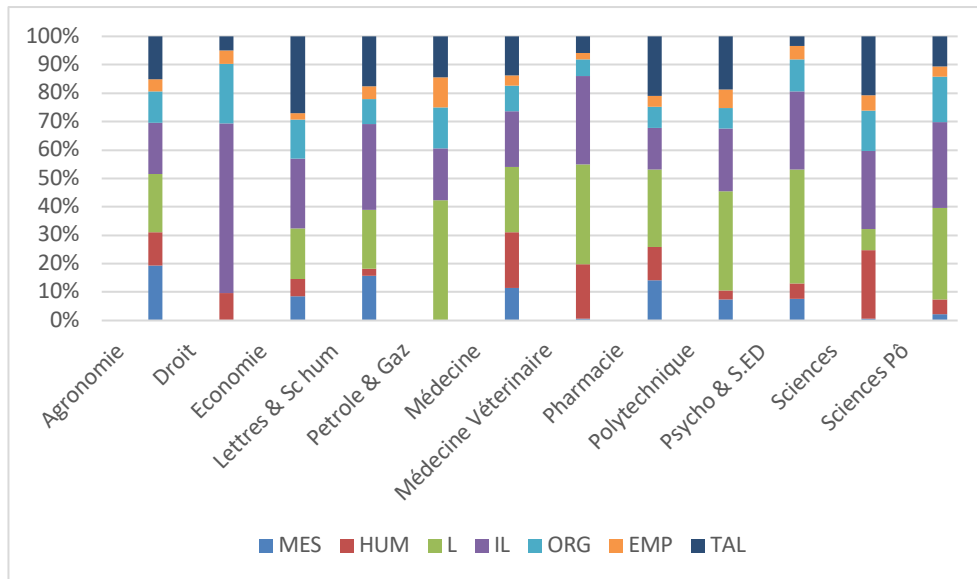


Figure 12. Démarches pédagogiques selon les facultés

Une variabilité des pratiques d'enseignement entre les facultés concernant la dimension démarches pédagogiques apparaît dans la figure 12. Quatre catégories des facultés se distinguent clairement les unes des autres. Dans la première catégorie se trouve seule la faculté de droit où le code illustration a été enregistré à 60% d'observations. Une deuxième catégorie est constituée des facultés dans lesquelles les codes lecture (L) et illustration (IL) sont dominants. Il s'agit des facultés de lettres et sciences humaines, pétrole, gaz et énergies renouvelables, polytechnique, psychologie et sciences de l'éducation, sciences politiques. En psychologie et sciences de l'éducation par exemple, ces deux codes ont été enregistrés à 67% d'intervalles de deux minutes. Les deux facultés de médecine (humaine et vétérinaire) constituent une troisième catégorie dans la mesure où les codes Humour (HUM), lecture (L) et illustration (IL) capturent plus de 60% d'observations. La quatrième catégorie est constituée des facultés où plusieurs codes ont été enregistrés, mais avec une légère domination du code tâches administratives et logistiques (TAL). On compte les facultés d'agronomie, économie et gestion, pharmacie et sciences et technologie.

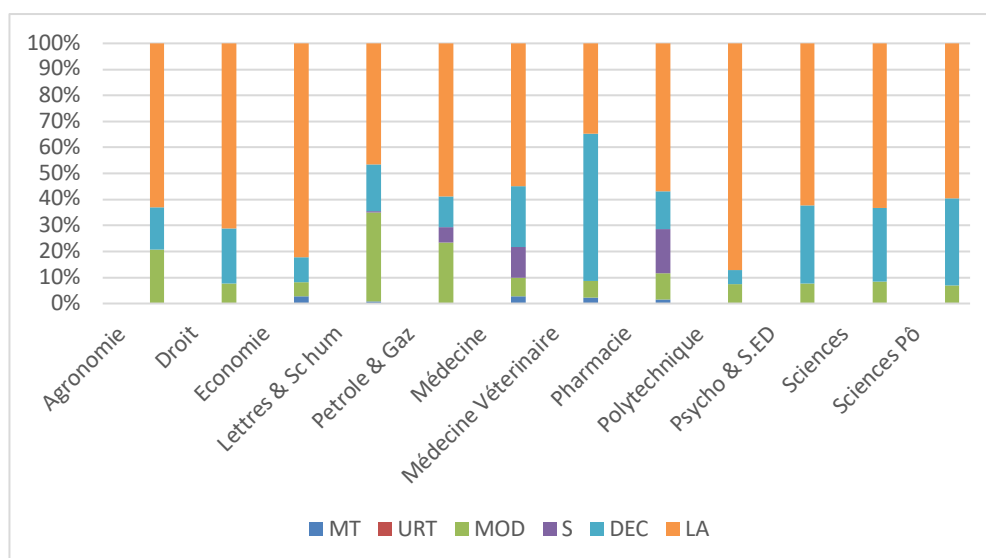


Figure 13. Gestion de la classe selon les facultés

Selon la figure 13, le code laisser-aller caractérise pour l'essentiel, la plus grande majorité des facultés. En économie et gestion et en polytechnique par exemple, il a été noté respectivement à 82 et à 87%. La seule exception est marquée par la faculté de médecine vétérinaire où le code discours extra-cours s'est produit à 57%.

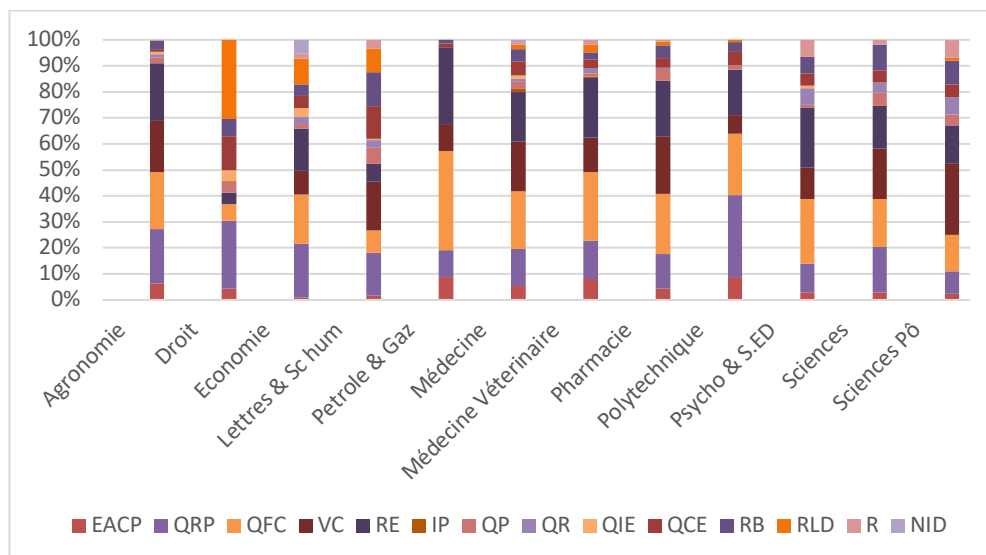


Figure 14. Interactions selon les facultés

Sur le plan des interactions, la figure 14 renseigne que dans la plupart des facultés, l'essentiel des interactions est incarné principalement par quatre codes : Question rhétorique de l'enseignant (QRP), questions factuelles et conceptuelles (QFC), vérification de la

compréhension (VC) et réponse de l'étudiant (RE). Toutefois, trois facultés se détachent des autres. En droit, il s'observe que le code QRP (26%) et le code RLD (30%) sont les plus dominants. En polytechnique c'est le QRP (32%) et le QFC (24%) qui sont les plus récurrents. Enfin, en lettres et sciences humaines, c'est les codes QRP (16 %), VC (19), question de compréhension de l'étudiant (QCE, 13%) et réponse brève de l'enseignant (RB, 13%) qui représentent plus de 60% d'observations.

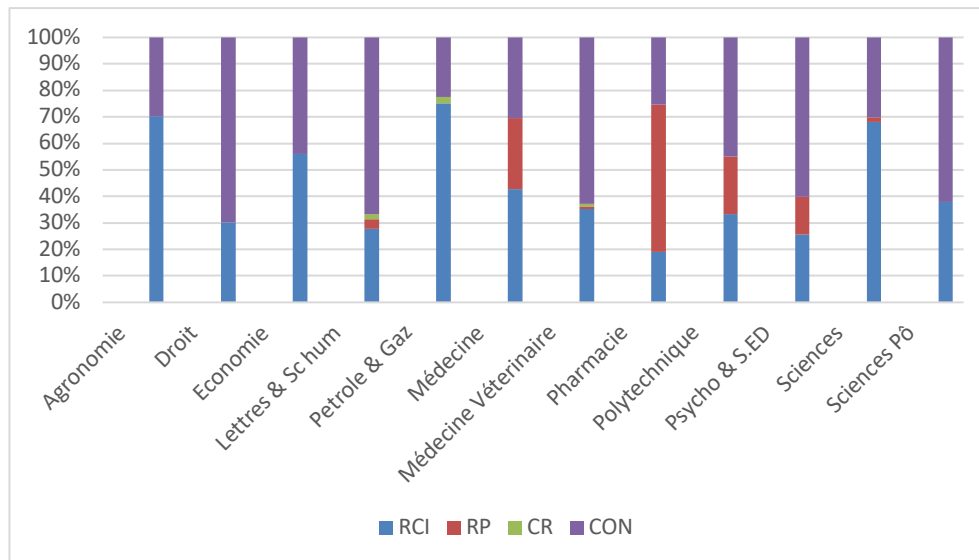


Figure 15. Sollicitation de l'engagement cognitif selon les facultés

Deux codes dominent particulièrement la sollicitation de l'engagement cognitif (Figure 15). Il s'agit du code Rappel et conservation de l'information (RCI) enregistré dans plus de 50% en agronomie, économie et gestion, pétrole, gaz et énergies renouvelables, et sciences et technologie. Le code connexion (CON) a quant à lui été noté à plus de 50% en droit, lettres et sciences humaines, médecine vétérinaire, psychologie et sciences de l'éducation et sciences politiques. Par contre, la faculté de pharmacie est la seule entité où le code résolution des problèmes a été codé à 56%. Les facultés de médecine et polytechnique sont partagées entre trois codes : rappel et conservation de l'information, résolution de problèmes et connexion.

### 3.2.3 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, selon la taille de la classe

L'échantillon d'étude comprend des classes de petite taille et des classes de grande taille. Le tableau 6 et les figures 16 à 20 montrent les résultats obtenus en comparant les deux types de classe.

Tableau 6. Proportions des codes observés dans les intervalles de 2 minutes selon la taille de la classe

| <i>Codes</i>                                                       | <i>≤ 50 étudiants</i> | <i>≥ 100 étudiants</i> |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| <b>Méthodes d'enseignement</b>                                     |                       |                        |
| Cours transmissif (CT)                                             | 0,56                  | 0,40                   |
| Cours transmissif avec support visuel/Powerpoint (CTSV)            | 0,10                  | 0,11                   |
| Cours transmissif avec visuels manuscrits/écrits au tableau (CTVM) | 0,32                  | 0,40                   |
| Cours transmissif avec démonstration des phénomènes (CTD)          | 0,00                  | 0,01                   |
| Cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe (CTTRC) | 0,02                  | 0,06                   |
| Travail en petits groupes (TPG)                                    | 0,00                  | 0,00                   |
| Travail au bureau (TB)                                             | 0,00                  | 0,01                   |
| Discussion de toute la classe (DC)                                 | 0,00                  | 0,00                   |
| Multimédias (MM)                                                   | 0,00                  | 0,00                   |
| Présentation des étudiants (PE)                                    | 0,00                  | 0,01                   |
| <b>Démarches pédagogiques</b>                                      |                       |                        |
| Mouvement de l'enseignant de la classe (MES)                       | 0,01                  | 0,10                   |
| Humour (HUM)                                                       | 0,12                  | 0,10                   |
| Lecture (L)                                                        | 0,34                  | 0,25                   |
| Illustration (IL)                                                  | 0,31                  | 0,24                   |
| Organisation (ORG)                                                 | 0,11                  | 0,11                   |
| Emphase (EMP)                                                      | 0,03                  | 0,05                   |
| Tâches administratives et logistiques (TAL)                        | 0,08                  | 0,15                   |
| <b>Gestion de la classe</b>                                        |                       |                        |
| Mise au travail (MT)                                               | 0,01                  | 0,01                   |
| Utilisation rationnelle de temps (URT)                             | 0,00                  | 0,00                   |
| Maintien de l'ordre et de la discipline (MOD)                      | 0,06                  | 0,14                   |
| Surveillance (S)                                                   | 0,00                  | 0,04                   |
| Discours extra cours (DEC)                                         | 0,44                  | 0,18                   |
| Laisser-aller (LA)                                                 | 0,49                  | 0,63                   |
| <b>Interactions</b>                                                |                       |                        |
| Explorer et activer les connaissances préalables (EACP)            | 0,06                  | 0,05                   |
| Questions rhétoriques du professeur (QRP)                          | 0,12                  | 0,18                   |
| Questions factuelles et conceptuelles (QFC)                        | 0,21                  | 0,20                   |
| Vérification de la compréhension (VC)                              | 0,20                  | 0,16                   |
| Réponse de l'étudiant (RE)                                         | 0,19                  | 0,18                   |
| Interactions entre pairs (IP)                                      | 0,00                  | 0,00                   |
| Questions de précision (QP)                                        | 0,03                  | 0,03                   |
| Questions de répétition (QR)                                       | 0,04                  | 0,02                   |
| Questions inédites de l'étudiant (QIE)                             | 0,00                  | 0,01                   |
| Questions de compréhension de l'étudiant (QCE)                     | 0,04                  | 0,05                   |
| Réponse brève (RB)                                                 | 0,06                  | 0,06                   |
| Réponse longue et développée (RLD)                                 | 0,02                  | 0,03                   |
| Répétition (R)                                                     | 0,03                  | 0,02                   |
| Nouvelle information demandée (NID)                                | 0,00                  | 0,01                   |
| <b>Sollicitation de l'engagement cognitif</b>                      |                       |                        |
| Rappel et conservation de l'information (RCI)                      | 0,36                  | 0,39                   |
| Résolution des problèmes (RP)                                      | 0,01                  | 0,16                   |
| Création (CR)                                                      | 0,00                  | 0,00                   |
| Connexion (CON)                                                    | 0,63                  | 0,45                   |

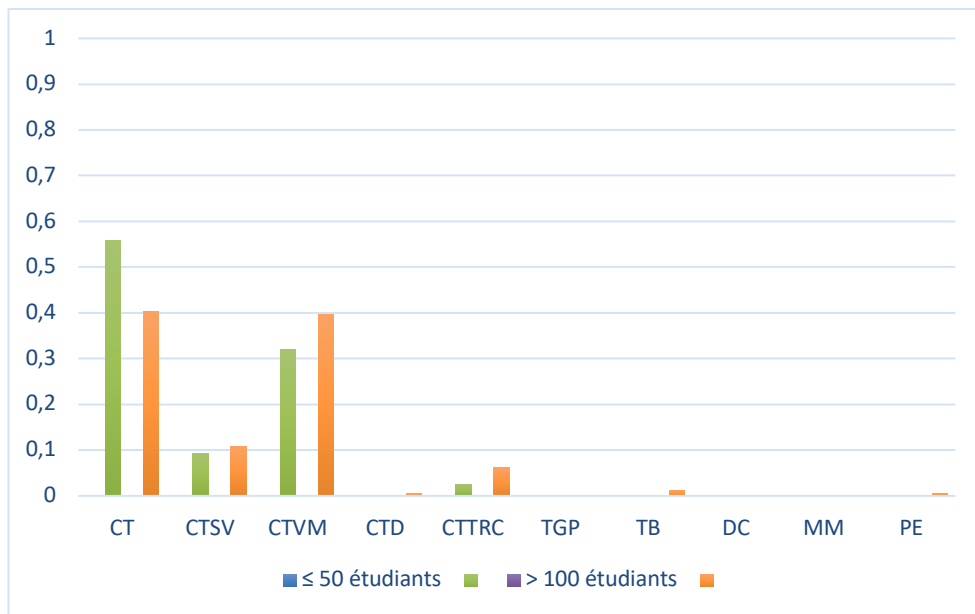


Figure 16. Méthodes d'enseignement selon la taille de la classe

Selon la figure 16, deux codes caractérisent les deux types de classe : le cours transmissif (CT) et le cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM). Dans les classes à petite taille, les enseignants font plus d'exposés magistraux sans supports pédagogiques. Le code CT y a été enregistré dans 56% d'intervalles de deux minutes. Le code CTVM vient après avec 32%. Dans les classes à grande taille par contre, les deux codes ont été enregistrés à égalité, avec chacun 40% d'observations.

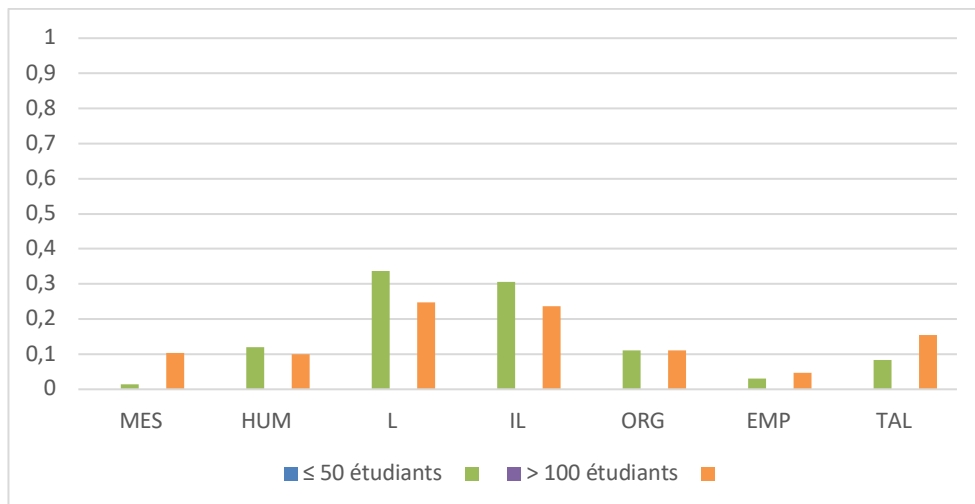


Figure 17. Démarches pédagogiques selon la taille de la classe

Les tracés de la figure 17 mettent en lumière la prédominance de deux codes dans les deux types de classe. Dans les classes à petite taille, on voit que les enseignants enseignent soit en lisant leurs notes de cours (L, 34%), soit en donnant des illustrations ou des exemples (IL, 25%). On constate la même chose dans les classes à grande taille où les deux codes représentent respectivement 31% et 24%. Dans les deux types de classe, les enseignants donnent leurs cours avec un peu d'humour et d'organisation. Le code humour (HUM) a été noté à 12% et à 10% respectivement dans les classes à petite taille et dans les classes à grande taille. Le code organisation (ORG) a quant à lui été noté à 11% dans chaque catégorie des classes. Néanmoins, les grandes classes se distinguent des petites classes par le fait que les enseignants font quelques tâches administratives et logistiques (TAL, 15%) et se déplacent quelques fois dans leurs salles de cours (MES, 10%).

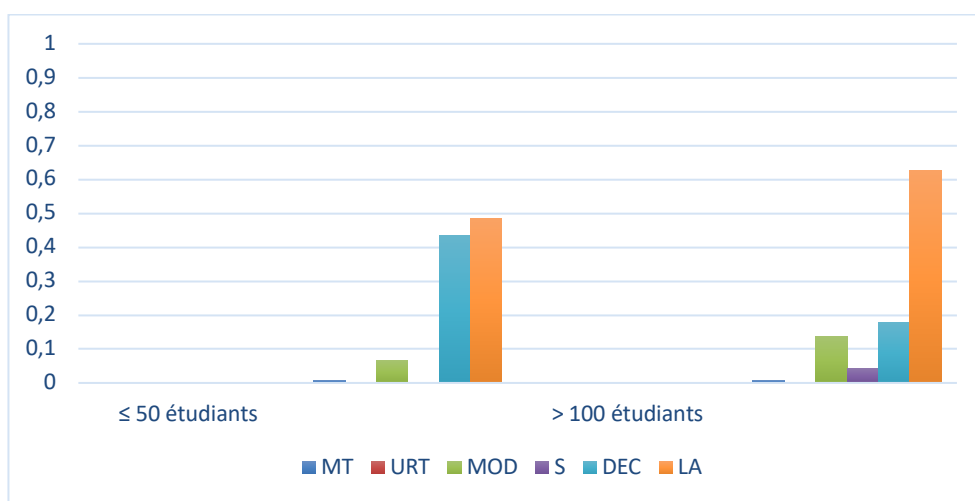


Figure 18. Gestion de la classe selon la taille de la classe

En ce qui concerne la gestion de la classe (figure 18), le code laisser-aller (LA) a été enregistré à 49% d'observations et le code discours extra-cours (DEC) à 44% dans les classes à petite taille. Tandis que dans les classes à grande taille, le style laisser-aller (LA, 63%) semble caractériser à lui seul les comportements des enseignants. Toutefois, on peut noter que le tiers des observations est incarné par deux autres codes, notamment le DEC (18%) et le MOD (maintien de l'ordre et de la discipline, 14%).



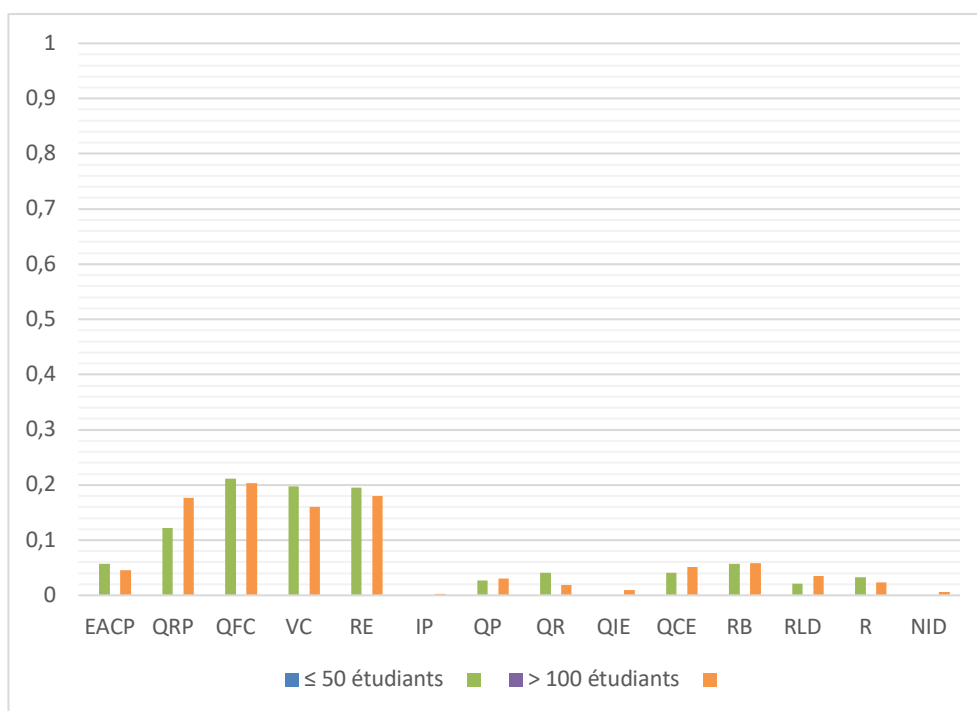


Figure 19. Interactions selon la taille de classe

Il s'observe dans la figure 19 que dans les deux types de classe, plus de 70% des observations sur la dimension interactions se concentrent autour de quatre codes, c'est-à-dire, question rhétorique de l'enseignant (QRP), avec 12% dans les classes à petite taille et 18% dans les classes à grande taille, questions factuelles et conceptuelles (QFC) avec 21% et 20% respectivement dans les petites classes et dans les grandes classes, vérification de la compréhension (VC) avec 20% dans les petites classes et 16% dans les grandes classes, et enfin, réponse de l'étudiant (RE) avec 19% dans les petites classes et 18 dans les grandes classes.

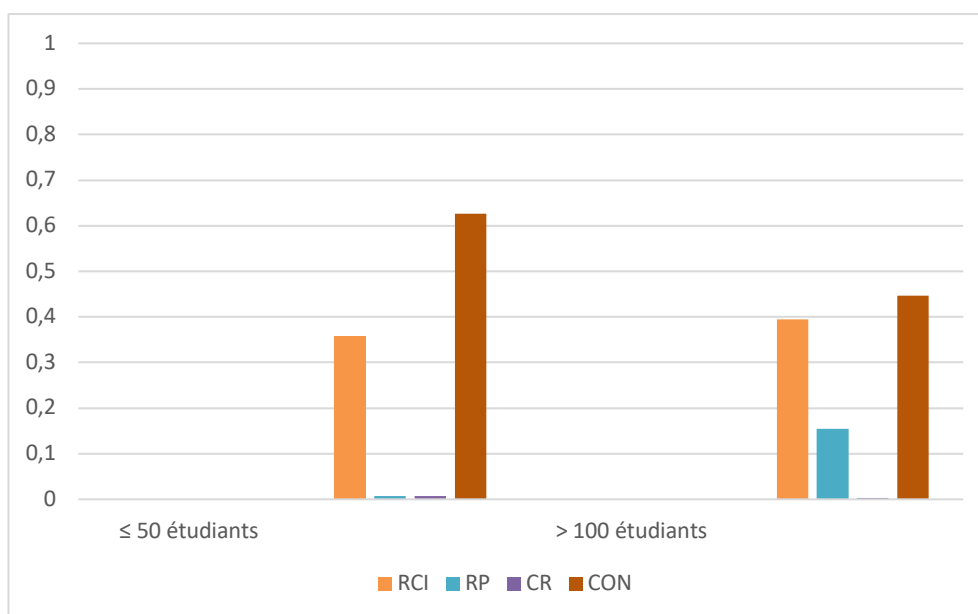


Figure 20. Sollicitation de l'engagement cognitif selon la taille de la classe

Sur le plan de la sollicitation de l'engagement cognitif (Figure 20), le code Connexion (CON) s'est produit dans 63% d'intervalles de deux minutes dans les classes à petite taille. Tandis que dans les classes à grands effectifs, il s'est produit dans 45% de cas et le code rappel et conservation de l'information dans 39% comme codes ayant été le plus enregistré.

### 3.2.4 Prévalence des codes au sein de chaque dimension, par enseignant

Le tableau 7 ci-après contient les résultats obtenus par enseignant. Ces résultats permettent de comparer les comportements des enseignants à l'intérieur d'une même discipline. Seules les disciplines ayant été observées dans au moins deux facultés sont ciblées. Pour rappel, chaque enseignant est identifié par un chiffre pour respecter l'anonymat des enseignants concernés.

En Anatomie (Figure 21), le cours transmissif (CT) est la méthode d'enseignement la plus utilisée par l'enseignant1. Il s'est produit dans 59% d'intervalles de deux minutes. Ce code est suivi par le cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM, 38%). Chez l'enseignant 2 par contre, trois codes capturent la majorité d'observations : le cours transmissif (CT, 46%), cours transmissif avec supports visuels (CTSV, 26%) et cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM, 23%).

Tableau 7. Proportions des codes observés au sein de chaque dimension dans les intervalles de 2 minutes, par enseignant

| Codes                                                              | Anatomie |      |            | Chimie |      |      |       | Droit |      | Histoire   | Informatique |      | Math |      | Physique   | Statistique |      |      | Sociologie | Tests      | Zoologie |      |
|--------------------------------------------------------------------|----------|------|------------|--------|------|------|-------|-------|------|------------|--------------|------|------|------|------------|-------------|------|------|------------|------------|----------|------|
|                                                                    | Ens1     | Ens2 | Ens unique | Ens1   | Ens2 | Ens3 | Ens4  | Ens1  | Ens2 | Ens unique | Ens1         | Ens2 | Ens1 | Ens2 | Ens unique | Ens1        | Ens2 | Ens3 | Ens unique | Ens unique | Ens1     | Ens2 |
| <b>Méthodes d'enseignement</b>                                     |          |      |            |        |      |      |       |       |      |            |              |      |      |      |            |             |      |      |            |            |          |      |
| Cours transmissif (CT)                                             | 0,59     | 0,46 | 0,58       | 0,28   | 0,49 | 0,07 | 0,24  | 0,81  | 0,99 | 0,83       | 0,43         | 0,38 | 0,08 | 0,21 | 0,19       | 0,26        | 0,22 | 0,33 | 0,58       | 0,65       | 0,44     | 0,66 |
| Cours transmissif avec support visuel/Powerpoint (CTSV)            | 0,01     | 0,26 | 0,00       | 0,14   | 0,00 | 0,51 | 0,00  | 0,00  | 0,01 | 0,00       | 0,24         | 0,14 | 0,04 | 0,00 | 0,00       | 0,00        | 0,01 | 0,21 | 0,00       | 0,00       | 0,42     | 0,00 |
| Cours transmissif avec visuels manuscrits/écrits au tableau (CTVM) | 0,38     | 0,23 | 0,41       | 0,46   | 0,47 | 0,27 | 0,40  | 0,11  | 0,00 | 0,14       | 0,33         | 0,43 | 0,84 | 0,59 | 0,71       | 0,51        | 0,67 | 0,39 | 0,39       | 0,13       | 0,06     | 0,34 |
| Cours transmissif avec démonstration des phénomènes (CTD)          | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,01   | 0,01 | 0,01 | 0,00  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,12       | 0,00     | 0,00 |
| Cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe (CTTRC) | 0,02     | 0,05 | 0,01       | 0,04   | 0,03 | 0,14 | 0,14  | 0,07  | 0,00 | 0,03       | 0,00         | 0,00 | 0,04 | 0,16 | 0,00       | 0,21        | 0,08 | 0,08 | 0,03       | 0,00       | 0,08     | 0,00 |
| Travail en petits groupes (TPG)                                    | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| Travail au bureau (TB)                                             | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,05 | 0,00 | 0,04 | 0,09       | 0,00        | 0,03 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| Discussion de toute la classe (DC)                                 | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,01  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,11       | 0,00     | 0,00 |
| Multimédias (MM)                                                   | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| Présentation des étudiants (PE)                                    | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,08   | 0,00 | 0,00 | 0,22  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,02        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| <b>Démarches pédagogiques</b>                                      |          |      |            |        |      |      |       |       |      |            |              |      |      |      |            |             |      |      |            |            |          |      |
| Mouvement de l'enseignant de la classe (MES)                       | 0,00     | 0,13 | 0,07       | 0,00   | 0,00 | 0,12 | 0,17  | 0,17  | 0,00 | 0,32       | 0,02         | 0,11 | 0,07 | 0,18 | 0,00       | 0,12        | 0,01 | 0,00 | 0,01       | 0,00       | 0,28     | 0,01 |
| Humour (HUM)                                                       | 0,21     | 0,07 | 0,07       | 0,03   | 0,00 | 0,13 | 0,10  | 0,14  | 0,10 | 0,02       | 0,11         | 0,00 | 0,08 | 0,29 | 0,09       | 0,03        | 0,00 | 0,35 | 0,05       | 0,03       | 0,14     | 0,16 |
| Lecture (L)                                                        | 0,23     | 0,41 | 0,20       | 0,55   | 0,42 | 0,32 | 0,21  | 0,07  | 0,00 | 0,14       | 0,11         | 0,35 | 0,26 | 0,05 | 0,35       | 0,15        | 0,27 | 0,05 | 0,36       | 0,39       | 0,17     | 0,53 |
| Illustration (IL)                                                  | 0,34     | 0,18 | 0,42       | 0,14   | 0,18 | 0,18 | 0,10  | 0,42  | 0,60 | 0,32       | 0,37         | 0,19 | 0,16 | 0,23 | 0,28       | 0,28        | 0,10 | 0,20 | 0,26       | 0,40       | 0,19     | 0,26 |
| Organisation (ORG)                                                 | 0,10     | 0,10 | 0,04       | 0,02   | 0,14 | 0,05 | 0,10  | 0,10  | 0,21 | 0,07       | 0,18         | 0,09 | 0,14 | 0,14 | 0,05       | 0,10        | 0,17 | 0,11 | 0,19       | 0,14       | 0,09     | 0,00 |
| Emphase (EMP)                                                      | 0,03     | 0,07 | 0,00       | 0,06   | 0,11 | 0,05 | 0,03  | 0,05  | 0,05 | 0,01       | 0,03         | 0,03 | 0,02 | 0,02 | 0,14       | 0,08        | 0,00 | 0,07 | 0,05       | 0,01       | 0,06     | 0,01 |
| Tâches administratives et logistiques (TAL)                        | 0,09     | 0,03 | 0,20       | 0,20   | 0,14 | 0,15 | 0,29  | 0,05  | 0,05 | 0,11       | 0,18         | 0,24 | 0,27 | 0,10 | 0,09       | 0,24        | 0,45 | 0,23 | 0,08       | 0,04       | 0,07     | 0,01 |
| <b>Gestion de la classe</b>                                        |          |      |            |        |      |      |       |       |      |            |              |      |      |      |            |             |      |      |            |            |          |      |
| Mise au travail (MT)                                               | 0,10     | 0,00 | 0,00       | 0,05   | 0,00 | 0,00 | 0,03  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,01        | 0,04 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| Utilisation rationnelle de temps (URT)                             | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| Maintien de l'ordre et de la discipline (MOD)                      | 0,00     | 0,05 | 0,05       | 0,11   | 0,24 | 0,10 | 0,11  | 0,17  | 0,08 | 0,22       | 0,15         | 0,14 | 0,28 | 0,04 | 0,02       | 0,27        | 0,00 | 0,04 | 0,08       | 0,16       | 0,12     | 0,08 |
| Surveillance (S)                                                   | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,23   | 0,06 | 0,00 | 0,31  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,01        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| Discours extra cours (DEC)                                         | 0,90     | 0,29 | 0,14       | 0,05   | 0,12 | 0,21 | 0,09  | 0,13  | 0,21 | 0,04       | 0,19         | 0,00 | 0,16 | 0,42 | 0,10       | 0,20        | 0,08 | 0,34 | 0,44       | 0,32       | 0,16     | 0,47 |
| Laisser-aller (LA)                                                 | 0,00     | 0,66 | 0,81       | 0,55   | 0,59 | 0,69 | 0,47  | 0,71  | 0,71 | 0,74       | 0,66         | 0,86 | 0,56 | 0,55 | 0,88       | 0,51        | 0,88 | 0,62 | 0,47       | 0,53       | 0,72     | 0,44 |
| <b>Interactions</b>                                                |          |      |            |        |      |      |       |       |      |            |              |      |      |      |            |             |      |      |            |            |          |      |
| Explorer et activer les connaissances préalables (EACP)            | 0,11     | 0,04 | 0,00       | 0,00   | 0,09 | 0,03 | 0,05  | 0,01  | 0,04 | 0,04       | 0,03         | 0,10 | 0,09 | 0,07 | 0,07       | 0,00        | 0,00 | 0,03 | 0,04       | 0,02       | 0,06     | 0,01 |
| Questions rhétoriques du professeur (QRP)                          | 0,16     | 0,09 | 0,03       | 0,29   | 0,10 | 0,13 | 0,14  | 0,30  | 0,26 | 0,20       | 0,26         | 0,03 | 0,26 | 0,10 | 0,62       | 0,14        | 0,03 | 0,13 | 0,13       | 0,13       | 0,20     | 0,12 |
| Questions factuelles et conceptuelles (QFC)                        | 0,28     | 0,23 | 0,20       | 0,21   | 0,38 | 0,18 | 26,00 | 0,11  | 0,07 | 0,04       | 0,08         | 0,31 | 0,11 | 0,22 | 0,16       | 0,13        | 0,35 | 0,25 | 0,09       | 0,27       | 0,24     | 0,23 |
| Vérification de la compréhension (VC)                              | 0,16     | 0,19 | 0,20       | 0,08   | 0,10 | 0,32 | 0,16  | 0,12  | 0,00 | 0,24       | 0,15         | 0,07 | 0,24 | 0,23 | 0,07       | 0,15        | 0,03 | 0,22 | 0,33       | 0,05       | 0,19     | 0,07 |
| Réponse de l'étudiant (RE)                                         | 0,23     | 0,19 | 0,22       | 0,17   | 0,29 | 0,18 | 0,24  | 0,08  | 0,04 | 0,01       | 0,08         | 0,27 | 0,09 | 0,19 | 0,07       | 0,11        | 0,32 | 0,22 | 0,09       | 0,27       | 0,26     | 0,23 |
| Interactions entre pairs (IP)                                      | 0,01     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,02 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| Questions de précision (QP)                                        | 0,01     | 0,02 | 0,03       | 0,02   | 0,00 | 0,03 | 0,05  | 0,00  | 0,04 | 0,08       | 0,10         | 0,03 | 0,04 | 0,03 | 0,00       | 0,05        | 0,05 | 0,02 | 0,05       | 0,00       | 0,02     | 0,03 |
| Questions de répétition (QR)                                       | 0,00     | 0,06 | 0,04       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,01  | 0,03  | 0,00 | 0,03       | 0,00         | 0,00 | 0,04 | 0,02 | 0,00       | 0,03        | 0,03 | 0,06 | 0,08       | 0,07       | 0,01     | 0,06 |
| Questions inédites de l'étudiant (QIE)                             | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,05  | 0,04 | 0,01       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,02 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,02       | 0,01     | 0,00 |
| Questions de compréhension de l'étudiant (QCE)                     | 0,01     | 0,06 | 0,09       | 0,12   | 0,01 | 0,07 | 0,02  | 0,04  | 0,13 | 0,13       | 0,10         | 0,10 | 0,04 | 0,03 | 0,00       | 0,13        | 0,05 | 0,02 | 0,02       | 0,04       | 0,00     | 0,07 |
| Réponse brève (RB)                                                 | 0,01     | 0,08 | 0,12       | 0,12   | 0,01 | 0,03 | 0,06  | 0,01  | 0,07 | 0,14       | 0,21         | 0,07 | 0,07 | 0,03 | 0,00       | 0,13        | 0,11 | 0,03 | 0,07       | 0,05       | 0,03     | 0,06 |
| Réponse longue et développée (RLD)                                 | 0,01     | 0,00 | 0,03       | 0,00   | 0,00 | 0,04 | 0,00  | 0,15  | 0,30 | 0,08       | 0,00         | 0,02 | 0,00 | 0,02 | 0,00       | 0,10        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,06 |
| Répétition (R)                                                     | 0,00     | 0,06 | 0,04       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,01  | 0,01  | 0,00 | 0,03       | 0,00         | 0,00 | 0,02 | 0,01 | 0,00       | 0,04        | 0,03 | 0,03 | 0,08       | 0,07       | 0,00     | 0,06 |
| Nouvelle information demandée (NID)                                | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,00 | 0,00 | 0,00  | 0,08  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00       | 0,00        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,00 |
| <b>Sollicitation de l'engagement cognitif</b>                      |          |      |            |        |      |      |       |       |      |            |              |      |      |      |            |             |      |      |            |            |          |      |
| Rappel et conservation de l'information (RCI)                      | 0,32     | 0,50 | 0,38       | 0,23   | 0,75 | 0,19 | 0,19  | 0,56  | 0,30 | 0,25       | 0,53         | 0,12 | 0,86 | 0,66 | 0,48       | 0,32        | 0,76 | 0,87 | 0,38       | 0,12       | 0,62     | 0,40 |
| Résolution des problèmes (RP)                                      | 0,02     | 0,00 | 0,00       | 0,36   | 0,00 | 0,00 | 0,74  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,22 | 0,00 | 0,16 | 0,22       | 0,09        | 0,14 | 0,03 | 0,00       | 0,22       | 0,00     | 0,00 |
| Création (CR)                                                      | 0,00     | 0,00 | 0,00       | 0,00   | 0,03 | 0,00 | 0,00  | 0,00  | 0,00 | 0,00       | 0,00         | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,05        | 0,00 | 0,00 | 0,00       | 0,00       | 0,00     | 0,02 |
| Connexion (CON)                                                    | 0,67     | 0,50 | 0,62       | 0,41   | 0,23 | 0,81 | 0,06  | 0,44  | 0,70 | 0,75       | 0,47         | 0,66 | 0,14 | 0,18 | 0,30       | 0,55        | 0,10 | 0,10 | 0,62       | 0,66       | 0,38     | 0,58 |



Figures 21 à 27. Prévalence des codes dans la dimension méthodes d'enseignement

Concernant les quatre cours de Chimie (Figure 22), on constate que trois codes sont fréquents chez l'enseignant 1, le cours transmissif (CT, 28%), le cours transmissif avec supports visuels (CTSV, 14%), et le cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM, 46%). Chez l'enseignant 2, les codes cours transmissif et cours transmissif avec visuels manuscrits concentrent l'essentiel d'observations. Ces deux codes représentent ensemble 96%. Chez l'enseignant 3, c'est le cours transmissif avec supports visuels, notamment le PowerPoint, qui est dominant. Ce code représente à lui seul 51% de cas. Il est suivi par deux autres codes (cours transmissif avec visuels manuscrits, 27% et le cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe, CTTRC, 14%). Chez l'enseignant 4, quatre codes ont été plus observés (le cours transmissif, 24%, cours transmissif avec visuels manuscrits, 40%, cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe, 14%, présentation des étudiants, PE, 22%).

Dans les deux cours de Droit (Figure 23), les exposés magistraux sans supports pédagogiques (CT) constituent la méthode d'enseignement dominante. Il a été enregistré à 81% et 99% d'intervalles de deux minutes respectivement chez l'enseignant 1 et chez l'enseignant 2.

En Informatique (Figure 24), les choses se dessinent autrement. Les enseignants accompagnent leurs discours magistraux (CT), soit avec des PowerPoint (CTSV), soit avec des écrits au tableau (CTVM). 100% d'observations chez l'enseignant 1 sont contenues dans ces trois codes. Chez l'enseignant 2, la situation est quasiment la même dans la mesure où, les mêmes codes couvrent 95% d'intervalles de deux minutes.

En Mathématique (Figure 25), le taux de prévalence du cours transmissif avec des écrits au tableau (CTVM) est très élevé dans les deux cas. Il se situe à 84% chez l'enseignant 1 et à 59% chez l'enseignant 2. Toutefois, contrairement à l'enseignant 1, il a été constaté également la présence du cours transmissif (CT, 21%) et du cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe (CTTRC, 16%) chez l'enseignant 2.

En Statistique (Figure 26), deux catégories de cours se dessinent. La première comprend l'enseignant 1 et l'enseignant 2 chez qui le cours transmissif avec visuels manuscrits s'est produit respectivement dans 51% et 67% d'observations. La deuxième catégorie comprend l'enseignant 3 chez qui trois codes sont fréquents, c'est-à-dire, cours transmissif (CT, 33%), cours transmissif avec supports visuels (CTSV, 21%) et cours transmissif avec visuels manuscrits (CTVM, 39%).

Enfin en Zoologie (Figure 27), l'enseignant 1 varie entre le cours transmissif (CT, 44%) et le cours transmissif soutenu par des présentations PowerPoint (CTSV, 42%). Par contre, l'enseignant 2 utilise principalement le cours transmissif (CT, 66%). Ce dernier est suivi dans un peu plus d'un tiers de temps par le cours transmissif soutenu par des écrits au tableau (CTVM, 34%).



Figures 28 à 34. Prévalence des codes dans la dimension démarches pédagogiques

En ce qui concerne le cours d'anatomie (Figure 28), les codes lecture (L) et illustration (IL) ont été enregistrés dans plus de 50% chez les deux enseignants. Toutefois, en plus de ces deux codes, le code humour (Hum) a été noté à 21% chez l'enseignant 1 et seulement à 7% chez l'enseignant 2. À l'inverse, le code mouvement de l'enseignant (MES) a été noté à 13% chez l'enseignant 2 et aucune fois chez l'enseignant 1. Enfin, une proportion de l'ordre de 10% d'observations est incarnée par le code organisation (ORG) chez chaque enseignant.

Pour ce qui est de quatre enseignants de chimie (Figure 29), il s'observe deux grandes tendances. Chez les enseignants 1, 2 et 3, au moins 60% d'intervalles de deux minutes sont capturés par deux codes (lecture et illustration). Chez l'enseignant 4 par contre, on voit que les observations se répartissent entre les différents codes, mais avec une légère prédominance du code tâches administratives et logistiques (TAL, 29%). Ce dernier a été également enregistré à 20%, 14% et 15% respectivement chez l'enseignant 1, 2 et 3. Enfin, l'enseignant 2 s'écarte un peu des autres parce que chez lui, le code organisation (ORG) a été noté à 14% et le code emphase (EMP) à 11%.

En droit (Figure 30), deux tendances se présentent également. Chez l'enseignant 1, les observations se répartissent sur tous les codes avec une prédominance du code lecture (42%). Chez l'enseignant 2 par contre, 81% d'observations se concentrent autour des codes illustration et organisation, avec une forte prédominance du code illustration (60%).

En informatique (Figure 31), le code illustration a été enregistré dans 37% d'intervalles de deux minutes chez l'enseignant 1 contre 19% pour l'enseignant 2. Par contre, le code lecture a été enregistré dans 35% d'intervalles de deux minutes chez l'enseignant 2 contre 11 seulement pour l'enseignant 1. Le code humour représente 11% chez l'enseignant 1 alors qu'il est nul chez l'enseignant 2. En revanche, le code mouvement de l'enseignant (MES) est présent dans 11% de cas chez l'enseignant 2 alors chez l'enseignant 1 il l'est dans 2% seulement. Enfin, le code organisation a été noté dans 18% de cas chez l'enseignant 1 contre 9% pour l'enseignant 2.

En mathématique (Figure 32), les observations sont partagées entre les différents codes. Néanmoins, les codes lecture (L, 26%) et tâches administratives et logistiques (TAL, 27%) dominent chez l'enseignant 1 alors que chez l'enseignant 2, c'est plutôt les codes humour (HUM, 29%) et illustration (IL, 23%) qui dominent. On peut noter aussi que le code organisation (ORG, 14%) a été observé à proportion égale chez les deux enseignants. Par ailleurs, le code mouvement de l'enseignant (MES) a été enregistré dans 18% d'intervalles de deux minutes chez l'enseignant 2, alors qu'il est à 7% chez l'enseignant 1.

Chez l'enseignant de statistique 1 (Figure 33), le code illustration (IL, 28%) est la stratégie la plus observée, suivie de tâches administratives et logistiques (TAL, 24%) et dans une mesure non négligeable par les codes lecture (L, 15%) et mouvement de l'enseignant (MES, 12%). Chez l'enseignant 2, c'est plutôt le code tâches administratives et logistiques (TAL, 45%) qui est la stratégie la plus fréquente. Il est suivi par deux autres codes, lecture (L, 27%) et organisation (ORG, 17%). Chez l'enseignant 3, au contraire, c'est l'humour (HUM, 35%) qui est le plus observé. Il est suivi par les codes tâches administratives et logistiques (TAL, 23%) et illustration (IL, 20%). À l'instar de l'enseignant 2, on note également une proportion non négligeable de l'organisation chez l'enseignant 1 (ORG, 10%) et chez l'enseignant 3 (ORG, 11%).

Enfin, en zoologie (Figure 34), on constate que les deux enseignants se comportent aussi différemment. Chez l'enseignant 1, les observations se répartissent sur plusieurs codes avec une légère prédominance du code mouvement de l'enseignant (MES, 28%). Chez l'enseignant 2 par contre, le code lecture représente à lui seul, 53% d'observations. Il est suivi par le code illustration, avec 26%.





Figures 35 à 41. Prévalence des codes dans la dimension gestion de la classe

En matière de gestion de la classe, il existe une différence nette entre les deux enseignants d'anatomie (Figure 35). Chez l'enseignant 1, la gestion de classe est principalement caractérisée par le discours extra-cours qui s'est produit dans 90% d'intervalles de deux minutes. En revanche, chez l'enseignant 2, c'est le style laisser-aller (LA, 66%) qui domine. Vient ensuite le discours extra-cours (DEC) avec 29%.

En chimie (Figure 36), il y a deux catégories d'enseignants. La première catégorie est composée des enseignants 1, 2 et 3 chez qui, le style laisser-aller a été enregistré dans respectivement, 55%, 59% et 69% d'observations. La deuxième catégorie comprend l'enseignant 4 chez qui, le laisser-aller (LA, 47%) et la surveillance (S, 31%) représentent près de 80%. Le code surveillance a été également enregistré à 23% chez l'enseignant 1, alors qu'il est à 7% seulement chez l'enseignant 2 et nul chez l'enseignant 3. Le code maintien de l'ordre et la discipline a été noté dans des proportions différentes chez les quatre enseignants. Il est à 11% chez l'enseignant 1 et 4, à 24% auprès de l'enseignant 2 et à 10% chez l'enseignant 3.

En droit (Figure 37), la situation se présente quasiment de la même manière concernant les deux enseignants. On voit en effet que, le style laisser-aller s'est produit avec le même taux de prévalence dans les deux cas, soit, 71% d'observations. Le discours extra-cours suit avec 13% chez l'enseignant 1 et 21% chez l'enseignant 2. En revanche, l'enseignant 1 s'intéresse à la discipline (MOD, 17%) deux fois plus que son collègue (8%).

En ce qui concerne les cours d'informatique (Figure 38), on constate que les enseignants se comportent quasiment de la même façon. Chez l'enseignant 1, l'enseignement est dominé par un laisser-aller observé à 66% suivi d'un peu de discours extra-cours, noté à 19%. Chez l'enseignant 2, on constate que le laisser-aller a été, à lui seul, observé dans 86% d'intervalles de deux minutes. Les deux enseignants se préoccupent faiblement de la discipline (MOD). Ce code a été noté à 15% chez l'enseignant 1 et à 14% chez l'enseignant 2.

En mathématique (Figure 39), le style laisser-aller est également la stratégie dominante. Il a été observé à 55% auprès de l'enseignant 1 et à 56% auprès de l'enseignant 2. Cependant, l'enseignant 2 tient beaucoup de discours extra-cours (DEC, 42%), comparativement à l'enseignant 1 (DEC, 16%). Ce dernier s'intéresse quant à lui, un peu plus à la discipline (MOD, 28%) contrairement à son collègue (MOD, 4%).

Comme pour les autres cours, en statistique (Figure 40), les pratiques des enseignants sont dominées par le style laisser-aller. Il a été observé à 51% auprès de l'enseignant 1, 88% auprès de l'enseignant 2 et 62% auprès de l'enseignant 3. Comparativement à l'enseignant 2, les enseignants 1 et 3 tiennent dans une certaine mesure des discours extra-cours. Soit, 20% chez l'enseignant 1 et 34% chez l'enseignant 3. À son tour, l'enseignant 1 se démarque un peu des autres dans la mesure où, il s'est intéressé dans 20% d'observations, à la discipline (MOD, 27%).

Enfin, en ce qui concerne la zoologie (Figure 41), les différences sont claires entre les deux enseignants. Chez l'enseignant 1, le laisser-aller a été enregistré dans 72% d'intervalles de deux minutes. Il est suivi par une faible proportion de discours extra-cours avec 16%

seulement. Chez l'enseignant 2 au contraire, les deux codes se sont produits de manière quasi similaire. 47% pour le discours extra-cours et 44% pour le laisser-aller.



Figures 42 à 48. Prévalence des codes dans la dimension interactions

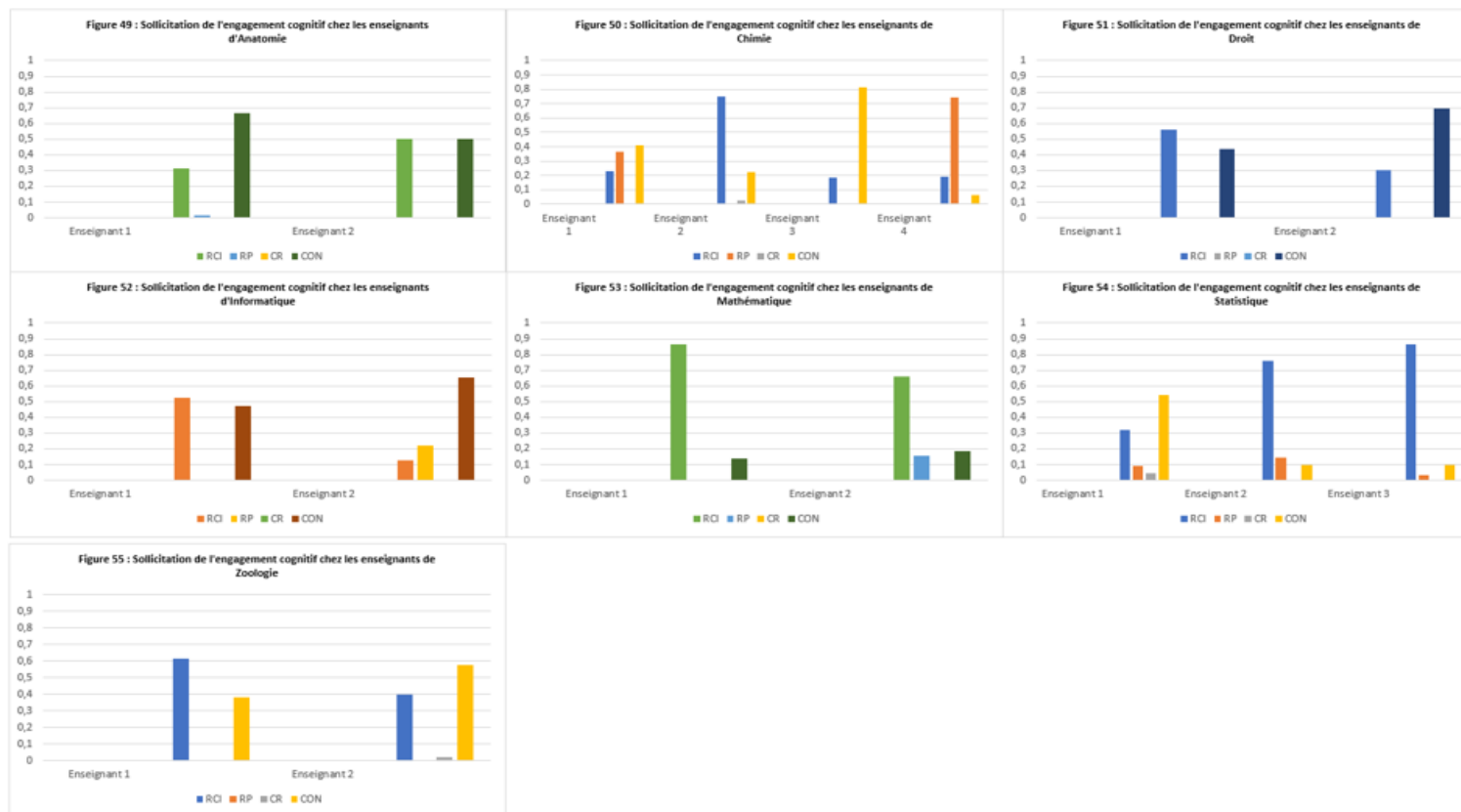
Pour ce qui est des interactions (Figure 42), 83% d'observations auprès de l'enseignant d'anatomie 1, se concentrent autour de quatre codes, c'est-à-dire, question rhétorique de l'enseignant (QRP), questions factuelles et conceptuelles (QFC), vérification de la compréhension (VC) et réponse de l'étudiant (RE). Les mêmes codes représentent 70% d'observations auprès de l'enseignant 2. De plus, le code Explorer et activer les connaissances préalables (EACP) a été noté à 11% chez l'enseignant 1 alors qu'il l'est presque deux fois moins chez l'enseignant 2. L'enseignant 2 se singularise à son tour par la présence de trois autres codes, bien qu'à de faibles proportions. Il s'agit de questions de répétition (QR, 6%), questions de compréhension de l'étudiant (QCE, 6%), Réponse brève (RB, 8%) et répétition (R, 6%).

Chez chaque enseignant de chimie (Figure 43), les codes question rhétorique de l'enseignant (QRP), questions factuelles et conceptuelles (QFC), vérification de la compréhension (VC) et réponse de l'étudiant (RE) ont capturé plus de 70% de cas. Chez l'enseignant 3, il dépasse même 80% d'observations. Toutefois, l'enseignant 1 s'écarte un peu des autres parce que chez lui, les codes questions de compréhension de l'étudiant et réponse brève y ont été enregistrés avec une fréquence de 12% chacun.

Dans les deux cours de droit (Figure 44), les observations se répartissent sur plusieurs codes, mais avec quelques codes dépassant 10% de prévalence chacun. Chez l'enseignant 1, les questions rhétoriques de l'enseignant sont les plus fréquentes (QRP, 30%). Elles sont suivies par les réponses longues et développées de l'enseignant aux questions des étudiants (RLD, 15%), des questions de vérification de compréhension (VC, 12%) et des questions auxquelles l'enseignant attend une réponse factuelle de l'étudiant (QFC, 11%). Chez l'enseignant 2, c'est plutôt les réponses longues et développées de l'enseignant aux questions des étudiants qui sont fréquentes (RLD, 30%). Elles sont suivies par les questions rhétoriques de l'enseignant (QRP, 26%) et les questions de compréhension posées par l'étudiant (QCE, 13%).

En informatique (Figure 45), trois codes (QRP, 26%, RB, 21% et VC, 15%) renferment l'essentiel des observations chez l'enseignant 1. Tandis chez l'enseignant 2, les questions factuelles et conceptuelles (QFC) et les réponses de l'étudiant (RE) incarnent à elles seules, 57% d'observations. On note que chez les deux enseignants, les questions de compréhension de l'étudiant (QCE) ont été enregistrées avec un même taux de prévalence, soit 10%. Par ailleurs, l'enseignant 1 se distingue de l'enseignant 2 par la présence des questions de précision posées par les étudiants, se produisant dans 10% de cas. À son tour, l'enseignant 2 se distingue de son collègue par la présence du code explorer et activer les connaissances préalables (EACP) qui a été observé dans 10% d'intervalles de deux minutes.

En mathématique (Figure 46), quatre codes dont les questions rhétoriques de l'enseignant (QRP), questions factuelles et conceptuelles (QFC), vérification de la compréhension (VC) et réponse de l'étudiant (RE), représentent plus de 70% d'observations aussi bien auprès de l'enseignant 1 qu'auprès de l'enseignant 2. Pour le reste, le code explorer et activer les connaissances préalables (EACP) est noté avec un faible taux de prévalence. Il représente 9% d'observations chez l'enseignant 1 et 7% chez l'enseignant 2.



Figures 49 à 55. Prévalence des codes dans la dimension sollicitation de l'engagement cognitif

En statistique (Figure 47), les choses se présentent de manière quelque peu différente chez les trois enseignants. Chez l'enseignant 1, les observations se répartissent de façon quasi similaire sur sept codes. Chez l'enseignant 2 au contraire, ce sont deux codes (QFC et RE) qui concentrent plus de 60% d'observations. Chez l'enseignant 3, c'est plutôt quatre codes (QRP, QFC, VC, RE) qui concentrent plus de 80% d'observations.

Ces quatre codes résument aussi la situation chez les deux enseignants de zoologie (Figure 48), puisqu'ils représentent 89% d'observations chez l'enseignant 1 et 65% chez l'enseignant 2. Comparativement à l'enseignant 1, on constate chez l'enseignant 2 la présence d'autres codes bien qu'avec de faibles taux de prévalence variant entre 6 et 7% d'observations. Il s'agit notamment, de questions de répétition (QR), questions de compréhension de l'étudiant (QCE), répétition ®, réponse brève (RB), et réponse longue et développée (RLD).

Sur le plan de l'engagement cognitif, deux codes ont été principalement enregistrés en anatomie (Figure 49). Il s'agit du rappel et conservation de l'information (RCI) et de la connexion (CON). Chez l'enseignant 1, le code connexion domine avec 67% d'observations contre 32% pour le rappel et conservation de l'information. Tandis que chez l'enseignant 2, ces deux codes représentent chacun 50% d'observations.

Les enseignants de chimie (Figure 50) présentent chacun un comportement différent des autres. Chez l'enseignant 1, les observations s'étalent sur trois codes : connexion (41%), résolution de problème (36%) et rappel et conservation de l'information (23%). Chez l'enseignant 2, le rappel et conservation de l'information affiche à lui seul, 75% d'observations contre 23% seulement pour la connexion. On constate une très faible fréquence du code création (CR, 3%). À l'inverse de l'enseignant 2, la connexion a été observée à 81% chez l'enseignant 3, contre 19% de rappel et conservation de l'information. L'enseignant 4 présente une situation particulière dans la mesure où le code résolution de problème a été enregistré dans 74 % d'intervalles de deux minutes contre 19% de rappel et conservation de l'information et 6% pour la connexion.

En droit (Figure 51), le code rappel et conservation de l'information incarne 56% d'observation contre 44% pour la connexion auprès de l'enseignant 1. À l'inverse, la connexion a été la plus enregistrée chez l'enseignant 2, avec 70% d'observations contre 30% pour le rappel et conservation de l'information.

À l'instar des autres disciplines, les deux enseignants d'informatique (Figure 52) s'opposent également. On constate que le code rappel et conservation de l'information domine chez l'enseignant 1 avec 53% d'observations contre 47% pour la connexion. Inversement, la connexion domine avec 66% d'observations chez l'enseignant 2. De plus, la résolution de problème a été observée à 22% et le rappel et conservation de l'information à 12% chez ce dernier.

En mathématique (Figure 53), le code rappel et conservation de l'information domine les pratiques de deux enseignants, avec 86% de cas chez l'enseignant 1 et 66% chez l'enseignant 2. La connexion a été constatée dans 14% d'observations chez l'enseignant 1 et 18% chez l'enseignant 2. Cependant, la résolution de problème a été codée dans 16% d'intervalles chez l'enseignant 1 et aucune fois chez l'enseignant 2.

En statistique (Figure 54), deux catégories d'enseignants se manifestent clairement. La première catégorie comprend l'enseignant 1, chez qui le code connexion est revenu dans 55% d'intervalles. Une proportion non négligeable de 32% est incarnée par le rappel et conservation de l'information. En outre, la résolution de problème est présente dans 9% d'intervalles et la création dans 5%. La deuxième catégorie est constituée des enseignants 2 et 3 chez qui le rappel et conservation de l'information a été codé dans 76% d'observations chez l'enseignant 2 et dans 87% chez l'enseignant 3. La connexion est présente dans 10% de cas, chez chacun de deux enseignants. Néanmoins, l'enseignant 2 s'écarte légèrement de l'enseignant 3, dans la mesure où, la résolution de problème est codée dans 14% d'observations contre 3% chez son collègue.

Enfin, les deux enseignants de zoologie (Figure 55) s'opposent clairement. Le code rappel et conservation de l'information a été enregistré dans 62% d'intervalles contre 38% pour la connexion chez l'enseignant 1. Chez l'enseignant 2 par contre, c'est la connexion qui s'est produite dans 58% de cas contre 40% pour le rappel et conservation de l'information. La présence de la création y est également constatée, avec 2% de fréquence.

### **3.2.5 Essai d'identification des profils types des pratiques**

Ce que nous recherchons dans ce point, c'est d'examiner la variabilité des pratiques observées selon la discipline enseignée, la faculté d'études, la taille de la classe ou l'enseignant afin d'identifier les potentiels profils-types des pratiques d'enseignement pour les cours observés. Pour y arriver, nous avons procédé comme suit.

Dans un premier temps, nous avons éliminé les dimensions qui ne permettent pas de dégager sans trop de recouvrement les profils-types : la dimension gestion de la classe a été éliminée en premier lieu dans la mesure où les codes laisser-aller (LA) et discours extra-cours (DEC) caractérisent à eux seuls la quasi-totalité des enseignants de notre échantillon. Cette dimension est donc peu discriminative. La dimension démarches ou gestes pédagogiques a été éliminée en deuxième lieu, car, presque tous les enseignants de notre échantillon enseignent soit, en lisant et en dictant leurs cours, soit, en donnant régulièrement des exemples, soit en faisant les deux à fois. Ces deux codes capturent la majorité de cours observés. Finalement, seules trois dimensions ont été gardées.

Ensuite, nous avons regroupé les codes des dimensions retenues en fonction du niveau d'activation des étudiants en salle de classe (De Clercq et al., 2022) et éliminé les codes non observés. Nous avons obtenu trois modalités quasi mutuellement exclusives pour la dimension méthodes d'enseignement et deux modalités pour chacune de deux autres dimensions.

- Méthodes d'enseignement : méthodes transmissives sans interactions (exposé oral sans supports, exposé avec supports) – méthodes transmissives avec interactions (exposé interactif) - méthodes actives (travail des étudiants) ;
- Interactions : activités de l'enseignant (questions, réactions, tâches) - activités des étudiants (questions, réactions, tâches) ;
- Sollicitation de l'engagement cognitif : peu engageant (rappel et mémorisation de l'information, connexion) – plus engageant (résolution de problème).



L'application de cette procédure aux tableaux 4, 5, 6 et 7 a mis en lumière cinq profils-types des pratiques d'enseignement. Nous les présentons en trois blocs. Le premier bloc en bleu, indique les pratiques (profils 1, 2 et 3) dont la logique sous-jacente est enracinée essentiellement dans un enseignement transmissif. Le deuxième bloc en vert, représente les pratiques (profil 4) dont la logique tend vers un enseignement interactif. Le troisième bloc en orange, contient les pratiques (profil 5) hybrides. Par ailleurs, le profil 1 ressort en première position. Il caractérise les pratiques de 8 enseignants sur 22. Soit 36,4 % de l'échantillon. Tandis que le profil 3 est classé dernier. Un seul enseignant l'incarne, soit 4,5 % de l'échantillon. Il est précédé par le profil 4. Alors que les profils 5 et 2 viennent respectivement en deuxième et troisième position. Chaque profil-type est décrit dans les lignes qui suivent.

|                                        |                                        |                                           |
|----------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------|
| Profil 5: Cours multimodal<br>(n = 6)  |                                        |                                           |
| Profil 2 : Cours à la craie<br>(n = 5) | Profil 3: Cours avec diapos<br>(n = 1) | Profil 4: Cours interactif<br><br>(n = 2) |
| Profil 1: Cours narratif<br>(n = 8)    |                                        |                                           |

Figure 56. Profils-types des pratiques d'enseignement observées

### Profil-type 1. Cours narratif

C'est le premier profil des pratiques qui se dégage de nos résultats. Ces pratiques se caractérisent par la prédominance du discours oral. Les interactions entre l'enseignant et les étudiants sont presque inexistantes. L'enseignant est à l'initiative de l'essentiel des interactions. Il pose plusieurs questions auxquelles les étudiants réagissent à peine. L'enseignant sollicite l'engagement cognitif des étudiants, soit, en fournissant des notions ou des définitions à retenir et à restituer (RCI), soit en faisant des liens entre le contenu de son cours et le monde réel (connexion, CON).

### Profil-type 2. Cours à la craie

Comme l'indique son nom, ce type se singularise par un discours oral couplé d'écrits intenses au tableau noir ou blanc. La majorité des interactions (questions posées) est à l'initiative de l'enseignant. Les étudiants posent peu de questions et ne répondent pas activement aux questions de l'enseignant. L'enseignant sollicite l'engagement cognitif des étudiants, soit en fournissant des notions ou des définitions à retenir et à restituer (RCI), soit en faisant des liens entre le contenu de son cours et le monde réel (connexion, CON).

### **Profil-type 3. Cours avec diapos**

La caractéristique principale de ce profil est que l'enseignant passe l'essentiel de son temps en classe à commenter des textes pré-écrits sur des supports numériques tels que les PowerPoint. L'enseignant pose plus de questions auxquelles les étudiants répondent moins. L'enseignant sollicite l'engagement cognitif des étudiants, soit en fournissant des notions ou des définitions à retenir et à restituer (RCI), soit en faisant des liens entre le contenu de son cours et le monde réel (connexion, CON).

### **Profil-type 4. Cours interactif**

Ce profil 4, que nous pourrions également appeler « leçon dialoguée », se distingue des autres par la participation active des étudiants aux activités en salle de classe. L'enseignant pose des questions auxquelles les étudiants répondent et inversement. L'enseignant donne des problèmes à résoudre aux étudiants. Les étudiants travaillent soit à leur bureau, soit devant les autres étudiants et l'enseignant. Les autres étudiants donnent des rétroactions à la suite de la présentation d'un étudiant, etc. L'enseignant sollicite l'engagement cognitif des étudiants, en proposant des problèmes à résoudre aux étudiants (code RP). Les codes RCI et CON sont présents, mais avec une faible fréquence

### **Profil-type 5. Cours multimodal**

Ce type se caractérise par un chevauchement régulier entre plusieurs types de pratiques sans qu'il y ait la prédominance d'un type particulier. Il s'agit de cours dans lesquels l'enseignant varie entre discours oral, écriture au tableau, recours aux diaporamas, tout en posant des questions auxquelles les étudiants répondent et vice-versa. Néanmoins, la présence d'activités sollicitant plus d'engagement cognitif des étudiants, en termes de création ou résolution de problème est rare.

Le tableau 8 ci-après permet de voir la correspondance entre chaque caractéristique contextuelle et son profil-type. Nous avons par ailleurs, noté l'absence de différences entre ces profils – types en fonction de la variable taille de classe. En d'autres termes, les pratiques observées ne varient pas en fonction de la taille de classe. Par conséquent, cette dernière n'apparaît pas dans le tableau 8.

Tableau 8. Répartition des caractéristiques du contexte en fonction des profils des pratiques

| Faculté                                | Enseignant   | Discipline   | Pratiques-types |
|----------------------------------------|--------------|--------------|-----------------|
| Psychologie et sciences de l'éducation | Enseignant 1 | Anatomie     | Profil 1        |
| Médecine vétérinaire                   | Enseignant 2 | Anatomie     | Profil 5        |
| Sciences politiques                    | Enseignant   | Bioécologie  | Profil 1        |
| Pharmacie                              | Enseignant 1 | Chimie       | Profil 4        |
| Médecine                               | Enseignant 2 | Chimie       | Profil 5        |
| Pétrole & Gaz                          | Enseignant 3 | Chimie       | Profil 3        |
| Pharmacie                              | Enseignant 4 | Chimie       | Profil 4        |
| Economie et Gestion                    | Enseignant 1 | Droit        | Profil 1        |
| Droit                                  | Enseignant 2 | Droit        | Profil 1        |
| Lettres et sciences humaines           | Enseignant   | Histoire     | Profil 1        |
| Sciences et technologies               | Enseignant 1 | Informatique | Profil 5        |
| Polytechnique                          | Enseignant 2 | Informatique | Profil 5        |
| Agronomie                              | Enseignant 1 | Math         | Profil 2        |
| Médecine                               | Enseignant 2 | Math         | Profil 2        |
| Polytechnique                          | Enseignant   | Physique     | Profil 2        |
| Economie et Gestion                    | Enseignant 1 | Statistique  | Profil 2        |
| Lettres et sciences humaines           | Enseignant 2 | Statistique  | Profil 2        |
| Sciences et technologies               | Enseignant 3 | Statistique  | Profil 5        |
| Sciences politiques                    | Enseignant   | Sociologie   | Profil 1        |
| Psychologie et sciences de l'éducation | Enseignant   | Tests        | Profil 1        |
| Agronomie                              | Enseignant 1 | Zoologie     | Profil 5        |
| Médecine vétérinaire                   | Enseignant 2 | Zoologie     | Profil 1        |

Les trois caractéristiques de contexte se répartissent aléatoirement sur les différents profils. On peut voir par exemple que les deux enseignants de droit ont le même profil (profil 1), alors que, leurs collègues de chimie représentent trois profils différents (profils 3, 4 et 5).

#### 4. Discussion

Dans cette étude, nous nous intéressons à décrire et caractériser les pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants congolais dans les cours magistraux en première année, à l'UNIKIN. Nous avons voulu aller au-delà des descriptions unidimensionnelles des pratiques des enseignants, en analysant plusieurs dimensions de l'enseignement. Subsidièrement à cet objectif général, nous avons aussi voulu savoir s'il existe une variété des pratiques d'enseignement chez les enseignants ciblés d'une part, et si, cette variété est due aux caractéristiques du contexte d'autre part. Ces objectifs ont soulevé deux questions de recherche à savoir : quelles sont les pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants congolais en première année ? Existe-il une variété dans ces pratiques en fonction de certaines caractéristiques du contexte telles que : la discipline enseignée, la faculté, la taille de la classe, ainsi que les catégories d'enseignants ? Si oui, quels profils-types peut-on tirer de ces pratiques ?

Pour rappel, nous avons observé et analysé les pratiques des enseignants en salles de cours à partir de cinq dimensions dont, les méthodes d'enseignement, les démarches pédagogiques, la gestion de la classe, les interactions et la sollicitation de l'engagement cognitif des étudiants. Ces dimensions contenues dans la grille d'observation Go-DimPES constituent des descripteurs pertinents des pratiques d'enseignement en tant que phénomène complexe. Nous allons à présent discuter, question par question, les résultats que nous avons présentés ci-dessus. Il va sans dire, que sans négliger les autres travaux, nous allons davantage privilégier les études ayant utilisé de la même manière que nous, l'observation comme moyen d'accès aux données de la classe. Toutefois, au cours de cette discussion, des commentaires tirés de nos notes de terrain pourraient être insérés dans certains points pour faciliter la compréhension des résultats.

#### 4.1 **Quelles pratiques d'enseignement les enseignants congolais mettent-ils en œuvre dans les salles de classe de premières années à l'université de Kinshasa ?**

Les résultats contenus dans le tableau 4, et explicités dans les figures 1 à 5, mettent en évidence la prévalence de certains types des pratiques d'enseignement, mais également, la rareté, ou encore l'inexistence d'autres.

##### **4.1.1 Des méthodes d'enseignement ancrées dans une logique de transmission des savoirs**

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, l'analyse des résultats permet d'identifier principalement trois modalités de la méthode transmissive : **exposé oral sans supports**, **exposé avec supports**, **exposé interactif** et une modalité de méthode interactive, le **travail des étudiants**.

**L'exposé avec supports** ressort comme la modalité des méthodes les plus couramment utilisées par les enseignants de notre échantillon (48 % d'observations). Cette méthode est caractérisée par le recours continu au cours transmissif tout en écrivant au tableau ou en commentant sommairement des supports visuels tels que les PowerPoint.

**L'exposé oral sans supports** constitue la deuxième modalité des méthodes d'enseignement la plus couramment mise en œuvre par les sujets de notre échantillon. Elle représente à elle seule 42 % d'intervalles de deux minutes. Cette méthode se caractérise par le recours exclusif au discours verbal de l'enseignant sans utiliser un quelconque matériel.

**L'exposé interactif** est la troisième modalité des méthodes déployées par les enseignants observés. Elle incarne 6% d'observations d'intervalles de deux minutes. Cette méthode se caractérise par un cours transmissif au cours duquel l'enseignant intercale en cours d'exposé une série des questions aux étudiants. Les réponses de ces derniers sont soit validées comme telles, soit rectifiées par l'enseignant ou les autres étudiants, soit synthétisées pour être intégrées dans la matière à retenir.

**Le travail des étudiants** est la quatrième modalité des méthodes mises en œuvre par les enseignants de notre échantillon. Elle est la moins utilisée, car elle n'a été observée que dans 3% d'intervalles de deux minutes. La principale caractéristique de cette méthode est que l'enseignant confie des tâches ou propose des problèmes à résoudre aux étudiants. Ces derniers travaillent soit à leur place (pupitres, bancs), soit devant les autres étudiants et l'enseignant tout en faisant des présentations.

Ces résultats montrent que la majorité des méthodes des enseignants congolais s'inscrivent dans la logique d'un modèle « magistro-centré » (Frenay, 2006). Ces méthodes sont décrites dans la littérature comme étant des caractéristiques emblématiques de l'enseignement magistral. Ce dernier constitue selon Gautier et ses collègues (2020), « une modalité d'enseignement axée principalement sur la transmission du contenu sous la forme particulière d'un exposé, d'un monologue de l'enseignant [...] » (p.136). En d'autres termes, il s'agit d'un cours qui « se présente en effet comme un monologue dialogique qui met en jeu une relation dissymétrique entre un enseignant garant du savoir et des étudiants chargés de l'écouter de manière active et de retranscrire les connaissances dans leurs prises de notes » (Roquelaure et Garcia-Debanc, 2015, p.3). Bouchard et al. (2005) le qualifient d'ailleurs d'un processus d'enseignement « oralo-graphique », c'est-à-dire, une modalité d'enseignement dans laquelle l'enseignant tient à la fois le discours oral et projette un diaporama ou explique un photocopié. Par opposition à la pédagogie active, nous pouvons considérer que les méthodes que nous avons observées relèvent de la pédagogie transmissive. Cette dernière consiste selon Wolff et ses collègues (2015) en une simple transmission des savoirs par l'enseignant vers les étudiants. Ces derniers n'ont aucune prise sur le processus, ils reçoivent et absorbent le savoir du « maître ».

Nos résultats tendent à rejoindre les conclusions de la plupart des recherches sur les pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur au cours de ces deux dernières décennies. Déjà, au début des années 2000, les travaux de Clanet (2001) avaient mis en lumière que l'exposé oral ou « conférence sans interactions », pour reprendre le terme de l'auteur, était la méthode d'enseignement la plus dominante en cours magistraux dans les filières de masse dans trois sites universitaires français. L'auteur avait rapporté que dans la filière administration et économie sociale (AES), cette méthode d'enseignement représentait 59% des situations observées. En sciences de la vie et de la terre (SVT), elle se situait à 55%. En psychologie, elle incarnait une proportion non négligeable de l'ordre de 43%. Ces résultats ont été rejoints une année plus tard par ceux de Boyer et Coridian (2002). Ces derniers avaient pour leur part comparé les pratiques des enseignants de première année d'histoire et de sociologie dans six universités françaises. À l'instar de Clanet (2001), ils avaient constaté que l'exposé magistral ou « conférence monologue », pour reprendre leur terme, était la forme de cours la plus utilisée par les enseignants observés. Ces résultats ont été ensuite mis à jour et confirmés par d'autres recherches françaises (Duguet et Berthaud, 2021 ; Duguet, 2018 ; Duguet et Morlaix, 2018 ; Duguet, 2014, etc.). Dans une étude publiée récemment par Duguet et Berthaud (2021), il a été constaté que 61,4% d'enseignants de leur échantillon utilisaient l'exposé magistral à chaque séance de leurs cours. Cependant, contrairement aux enseignants congolais chez qui les pratiques d'enseignement sont

fortement dominées par les méthodes transmissives, les enseignants français semblent diversifier dans une certaine mesure, leurs méthodes d'enseignement. C'est ce que soutiennent Duguet et Berthaud (2021) à partir de leurs résultats, qui ont en effet, révélé que malgré la prédominance de l'exposé magistral, les enseignants de leur échantillon (n=276) font recours à d'autres méthodes d'enseignement appartenant à la catégorie de méthodes actives telles que l'étude de cas utilisée par près de 25% d'individus, la classe inversée (9,4%), l'approche par problème (6,9%), les ateliers (6,9%), l'expérimentation (2,2%), la pédagogie de projet (1,8%) et l'exposé des étudiants (1,8%). Toutefois, une petite nuance mérite d'être faite au sujet de l'exposé des étudiants dans la mesure où notre étude a également montré que le recours à la présentation des étudiants par les enseignants congolais représentait 2% de cas. Cela rejoint quasi parfaitement les résultats français. En dehors des recherches réalisées en contexte européen, des recherches menées en contexte américain, notamment aux États-Unis et au Canada, font également écho d'une prédominance de l'exposé magistral en cours magistraux. En confrontant nos résultats à ceux des études ayant utilisé comme nous, le *Teaching Dimensions Observation Protocol* (TDOP) pour observer les pratiques d'enseignement en classe, il ressort que parmi ces études, certaines ont abouti aux résultats allant dans le même sens que les nôtres. C'est le cas par exemple de travaux de Ferrare (2019). En effet, s'appuyant sur les données des observations des pratiques d'enseignement menées dans six établissements d'enseignement supérieur américain, cet auteur avait comme nous, trouvé que l'exposé magistral était la méthode d'enseignement dominante chez les enseignants de son échantillon, avec l'exposé verbal accompagné des écrits au tableau se produisant dans 56,9% d'intervalles de deux minutes, suivi de l'exposé verbal avec visuels prédéfinis, dans 37,2% et de l'exposé magistral dans 13%. Une autre étude (Hora, 2015) fait également état d'une prédominance de l'exposé magistral dans les pratiques des enseignants. Cependant, contrairement à notre étude et à celle de Ferrare (2019), cette étude réalisée dans trois sites universitaires aux États-Unis et au Canada a montré que, c'est plutôt, l'exposé verbal avec supports visuels, c'est-à-dire, les PowerPoint (64% d'observations), qui est la méthode la plus utilisée par ces enseignants nord-américains. Celle-ci est suivie par l'exposé verbal avec des écrits au tableau (27% d'observations). Ces résultats sont congruents avec ceux obtenus dans d'autres recherches américaines (Code et al., 2014 ; Hora et Ferrare, 2014). Ils ont été confirmés par ceux d'une autre étude publiée récemment (McCance et al., 2020). Néanmoins, à la différence des enseignants congolais, les enseignants nord-américains utilisent aussi une variété des méthodes à l'instar de leurs collègues européens. Par exemple, Hora (2015) a constaté que les enseignants observés alternaient leurs exposés oraux avec des petites évaluations (11% d'observations) ou des travaux en petits groupes (11%). D'autres études ont pointé l'utilisation de plusieurs autres méthodes d'enseignement telles que la discussion en classe, la démonstration des phénomènes, la présentation des étudiants, le travail individuel des étudiants, etc. Or, ce genre de méthodes est très rare, voire quasi inexistant dans les situations d'enseignement en contexte congolais.

Ces données relatives aux méthodes d'enseignement permettent également de mettre en évidence un résultat important, concernant les matériels et technologies utilisés par les enseignants congolais. Il s'agit des matériels classiques tels que le tableau noir ou des

matériels modernes relatifs aux technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) et à leur intégration en éducation. Par intégration des TICE, nous nous attendons ici comme le suggère Legendre (1993), à un emploi courant et cohérent des TIC dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, aux fins notamment de transmettre le savoir, créer les contenus d'enseignement, favoriser les interactions et l'apprentissage, etc. Nous venons de le voir, les enseignants de notre échantillon utilisent principalement le tableau noir et les présentations PowerPoint pour soutenir leurs exposés oraux. Ces deux supports ont été mobilisés dans respectivement 37% et 11% d'observations. Les enseignants congolais semblent figurer encore parmi ceux qui s'appuient fortement sur le tableau noir, un moyen traditionnel d'enseignement, pour dispenser leurs cours. Ils intègrent dans une moindre mesure, les technologies de l'information et de communication (TICE). Toutefois, on constate de manière assez « surprenante » que ces résultats sont loin d'être des cas typiquement congolais, car, une étude basée sur l'observation des enseignants en situation, publiée il y a à peine cinq ans par Duguet (2018), montre que les enseignants français semblent eux aussi, mobiliser peu de matériels pendant leur cours en salle de classe. 55,1% d'entre eux, utilisent couramment le tableau noir. L'usage de PowerPoint représente à peine un peu plus d'un quart d'observations (26,5%). Les résultats de plusieurs autres travaux français (Albero, 2011 ; Barbot et Massou, 2011 ; Duguet et Morlaix, 2018 ; Paivandi et Espinosa, 2013 ; Paivandi et Younès, 2019, etc.) vont dans le même sens. En revanche, les choses se présentent un peu différemment en Amérique. Les résultats de nombreuses études (par exemple, Ferrare, 2019 ; Hora, 2015 ; McCance et al., 2020), indiquent que les enseignants nord-américains utilisent une gamme variée des matériels et technologies dans le cadre de leurs cours magistraux. Il s'agit entre autres de : tableau noir, tableau blanc, pointeurs, rétroprojecteur, PowerPoint, Clikers, tablette numérique, film, site internet, matériel de démonstration, simulation, etc. Néanmoins, le PowerPoint et le tableau noir ou tableau blanc restent les moyens les plus couramment mobilisés.

Ces résultats soulèvent une série des questions au sujet de l'intégration des TICE à l'enseignement supérieur congolais : quelle place occupent les nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur congolais ? Quelle est la politique de l'Etat dans ce domaine ? Quelles perceptions enseignants et étudiants ont-ils des TICE et de leur intégration en contexte d'enseignement supérieur ? Quels types des TICE sont-ils utilisés ? Quels sont les leviers et/ou les obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur congolais ? etc. Quelques rares études menées par des chercheurs congolais ont tenté de répondre aux deux dernières questions. À propos des types des TICE utilisés par exemple, l'étude de Kitumu Mayimona (2019) réalisée dans quatre établissements d'enseignement supérieur a montré que divers types de TICE ne sont pas encore suffisamment intégrés dans l'enseignement supérieur en RDC. Les universités congolaises n'ont intégré que l'internet comme principales TICE. En ce qui concerne son usage pédagogique, les résultats ont révélé que seulement deux universités (l'Université catholique au Congo et l'UNIKIN) ont des plateformes de partage des contenus de cours en ligne. À l'UNIKIN, seuls les enseignants de la faculté d'Agronomie partagent leurs contenus de cours en ligne. D'autres enseignants (51,8% du personnel scientifique et 26,7% du personnel académique) affirment recourir plutôt aux réseaux sociaux, notamment Facebook et WhatsApp pour communiquer les sujets

de travaux pratiques, faire des annonces ou discuter d'autres sujets relatifs à leurs enseignements. Pour ce qui est de la dernière question, les travaux de Ngenyibunyi Mulamba (2019) ont pointé la résistance des enseignants comme obstacle principal à l'intégration des TICE dans leurs activités professionnelles. Cette résistance serait notamment liée aux caractéristiques de ces enseignants, dont l'âge, les compétences numériques, etc. Par contre, une étude qualitative (Katamba Muamba et Frenay, 2022) réalisée à l'UNIKIN a plutôt pointé l'indisponibilité des moyens technologiques comme principal obstacle selon les enseignants interviewés. On peut donc constater que ce champ de recherche reste peu exploré par les chercheurs congolais. Et pourtant, ces questions ont déjà été traitées ailleurs. On peut lire pour exemple, les travaux d'Albero (2011), Lebrun et al., (2014).

En référence aux propos de Bru (2021) sur la classification des méthodes pédagogiques, les trois méthodes d'enseignement les plus utilisées par les enseignants congolais relèveraient des méthodes dites traditionnelles. Toutefois, une telle affirmation exige de la prudence dans la mesure où, d'après cet auteur, les méthodes dites traditionnelles se caractérisent par une transmission directe de savoir par l'enseignant aux apprenants, par l'usage des moyens traditionnels tels que le tableau noir, par le recours exclusif aux contenus anciens et par « la reproduction de formes d'éducation et d'enseignement d'origine historique et ancienne » (p.35). Or, dans notre cas, on constate que les trois modalités d'enseignement dominantes que nous avons observées ne reflètent pas les deux dernières caractéristiques présentées par l'auteur. De plus, même si ces enseignants s'inscrivent de manière quasi exclusive dans le processus de transmission de savoir, ils recourent cependant, tantôt aux moyens traditionnels (avec des écrits au tableau), tantôt aux nouvelles technologies (avec l'usage des PowerPoint). Doit-on dans ce cas, parler toujours de méthodes traditionnelles, ou s'agit-il là, d'une autre catégorie des méthodes pédagogiques qui n'appartiendraient ni aux méthodes traditionnelles, ni aux méthodes non traditionnelles ? Cette préoccupation soulevée par Bru (2006) il y a quelque temps, nous semble pertinente et d'actualité pour être encore posée à ce jour. Notre situation illustre ainsi bien, les limites de la classification réductionniste et binaire des méthodes d'enseignement dont nous avons parlé plus haut. Toutefois, la seule évidence qui semble ressortir de nos constats est que l'exposé de l'enseignant reste comme le disent bien Paivandi et Younès (2019, p.17), « un pilier de l'institution, réinterprété grâce aux outils numériques pour répondre à la diversification et à l'augmentation des publics ».

#### **4.1.2 La lecture des textes et les exemples d'illustration pour soutenir les discours magistraux**

Relativement aux démarches pédagogiques, deux pratiques principales se dégagent de nos données : **lecture des textes** et **exemples**. Ces deux comportements capturent à eux seuls plus de la moitié des observations réalisées sur cette dimension des pratiques des enseignants.

**La lecture des textes** est la pratique la plus utilisée par les enseignants de notre échantillon. Elle a été enregistrée dans plus d'un quart (26%) des observations. Cette pratique se caractérise par la lecture et la dictée plus ou moins systématiques des notes de cours ou de tout autre document (il peut s'agir, des syllabus, PowerPoint, livres, revues scientifiques,



magazine, formulaires, textes des lois, etc.), par l'enseignant pendant le processus d'enseignement-apprentissage.

**Les exemples** représentent un quart (25%) d'intervalles de deux minutes dans la dimension gestes pédagogiques. Cette pratique langagière de l'enseignant se caractérise par des reformulations des énoncés, des arguments et des présentations des faits tirés du vécu que les enseignants ont utilisés pendant qu'ils enseignent leurs cours en salles de classe.

Ces résultats ne sont pas très différents de conclusions de travaux réalisés, notamment en Europe. Au sujet de la lecture de notes par exemple, Boyer et Coridian (2002) avaient constaté, quant aux enseignants français que, « la plupart s'appuient sur des notes et alternent lecture et adresses à l'amphithéâtre, orientant alors leur regard vers la masse étudiante [...] » (p.51). Pareillement, Duguet (2018) a rapporté que 6 enseignants français sur 10 dictent leurs cours aux étudiants. Une telle pratique pose clairement le problème d'attention et de concentration des étudiants pendant le cours. En effet, il a été démontré que l'attention et la concentration des étudiants pendant un exposé magistral ont tendance à baisser au-delà de 10-20 minutes (Penner, 1986) et peuvent même chuter jusqu'à moins de 5% si l'enseignant se contente de lire ses notes à haute voix, à la place d'expliquer la matière à partir de ses notes de cours dont il est censé maîtriser le contenu (Brauer, 2011). Les enseignants nord-américains faisant partie des études que nous avons précédemment évoquées semblent avoir compris cela, puisque contrairement à nos résultats, dans l'étude de Ferrare (2019) par exemple, la lecture des notes de cours n'a été observée que dans 3% d'intervalles de deux minutes. En revanche, nos résultats sont congruents avec des travaux américains en ce qui concerne les illustrations que donnent les enseignants pendant le cours. Par exemple, McCance et ses collègues avaient observé une prévalence de 25,5% de la stratégie illustration pendant le cours. Nous avons quasi observé la même chose, dans mesure où, dans notre cas, cette stratégie représente 25% d'observations. Le fait que la stratégie d'illustration ait un taux de prévalence relativement supérieur aux autres comportements des enseignants pourrait être révélateur de l'importance qu'incarnent les exemples dans le cadre d'un cours magistral. C'est ce que semble confirmer une récente étude belge (Fossion et al., 2022) dont les résultats ont montré que les enseignants déclarent utiliser les exemples pendant leur cours dans le but de faciliter la compréhension aux étudiants. Ce constat rejoint celui dégagé dans l'étude de Roquelaure et Garcia-Debanc (2015), menée particulièrement dans les classes de première année. Ces deux auteurs avaient voulu connaître, entre autres, la place qu'occupent les exemples dans un cours magistral et la nature de ces exemples. Même si cette étude a porté sur un petit échantillon (n=4 enseignants), les résultats obtenus ont permis de mettre au jour que les enseignants de licence 1 soutiennent leurs exposés oraux avec beaucoup d'exemples pour aider à la compréhension. Concernant leur nature, ces enseignants donnent plus d'exemples à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, ces auteurs avancent que l'exemplification peut remplir diverses fonctions pendant le cours magistral : « (a) elle rend le cours plus attrayant (b) elle permet aux étudiants de comprendre les termes techniques que l'enseignant leur présente (c) elle contribue à diminuer la densité des informations transmises dans le cours. (d) [elle peut] également, aider l'étudiant à mieux mémoriser les notions » (p.3). Nous ajoutons une autre fonction tout aussi importante, nous semble-t-il, l'exemplification peut

permettre de mieux appréhender le niveau d'abstraction d'un terme, d'un concept, d'une notion, etc.

Par ailleurs, nos résultats montrent que dans leur très grande majorité, les enseignants congolais restent à l'estrade, ils ne se déplacent pas régulièrement vers la zone où se trouvent les étudiants. Un tel comportement apparaît dans un enseignement dit « frontal » (Arénilla et al., 2000), c'est -à-dire, un enseignement « à travers lequel l'enseignant, sur son estrade, inculque les savoirs à une classe disposée en rangs alignés » (Duguet, 2014, p.247). Ceci pourrait être un indicateur pertinent de la distance sociale et même, pédagogique qui existerait entre ces deux acteurs du triangle pédagogique (Houssaye, 2009). Nous avons en effet, noté que les déplacements de l'enseignant dans la salle de classe représentent à peine 14% d'observations. Ce comportement semble être caractéristique des enseignants du supérieur, car, en Amérique du Nord par exemple, il a été constaté de taux de prévalence relativement inférieur au nôtre. En ce qui concerne cette stratégie, Ferrare (2019) a rapporté une proportion de l'ordre de 11,6% d'observations, se situant un peu au-dessus du taux signalé par Hora et Ferrare (2014). En France, les choses ne se passent pas aussi différemment, puisque les études qui se sont intéressées à la question ont pu pointer un certain statisme des enseignants dans les salles de classe (Boyer et Coridian, 2002 ; Duguet, 2014). L'étude de Duguet (2014) a montré que plus de 90% d'enseignants restaient à l'écart des étudiants, en étant debout ou assis à l'estrade. Et pourtant, il est connu que cet éloignement de l'enseignant peut avoir des conséquences non seulement sur les comportements des étudiants en classe, mais aussi sur leurs performances académiques. Lorsqu'un enseignant ne se déplace pas de temps à temps vers les étudiants, il est possible que son message entre en concurrence avec le bruit de fond qu'entretiennent les étudiants, le plus souvent dans les amphithéâtres. À ce sujet, nous reprenons ici à notre compte l'argument présenté par Rousvoal (2000) sur base de travaux de Genvois (1992) et Chappaz (1994), il déclare :

Le contexte de la transmission pédagogique a souvent plus d'importance que le texte. Le corps de l'enseignant - au travers de ses postures, de ses mimiques et de ses déplacements - devient alors une donnée essentielle qui permet d'appréhender les facteurs qui facilitent ou qui bloquent la communication. Et, pour ce qui est du visage, nous savons que le regard constitue une dimension essentielle de la communication. De ce fait, le problème de l'absence du regard et de la distance entre l'émetteur et le récepteur [enseignant et étudiants] liés au positionnement spatial se pose. [...] Il apparaît alors, que pour réussir, il ne suffit pas que l'élève ou l'étudiant comprenne le langage verbal de l'enseignant, il doit aussi pouvoir saisir le non verbal, comprendre ces signes corporels dans la mesure où tout comportement, conscient ou inconscient, a valeur de message. Le positionnement dans la salle, mais plus encore dans l'amphithéâtre, constitue alors un facteur non négligeable dans la prise d'indices [...] (p.5).

Toutefois, il nous semble prudent de ne pas mettre les enseignants de notre échantillon au banc des accusés, car, lors de nos observations de cours, nous avons constaté que les dispositions matérielles de la plupart d'auditoires (voir photos en annexes) ne permettaient pas aux enseignants de se mouvoir facilement. Dans ces auditoriums dont la plupart sont vieux de plus de 50 ans se trouvent de longs bancs fixes avec peu d'espaces dans les allées, ces dernières étant souvent occupées à cause de la faible capacité d'accueil du local.

L'analyse de la dimension démarches pédagogiques offre d'autres résultats intéressants. Il se dégage notamment que, nos sujets semblent mettre peu d'accent sur des parties importantes de leurs cours, pour permettre aux étudiants de les repérer et d'y accorder un peu plus d'attention. En effet, le code « Emphase » n'a été observé que dans 5% de temps. Ce résultat contredit les études françaises et rejoignent en revanche, les conclusions de travaux nord-américains (Ferrare, 2019 ; Hora, 2015 ; Hora et Ferrare, 2014 ; McCance, Weston et Niemeyer, 2020). En France, Duguet (2018) a rapporté que plus de la moitié d'enseignants observés mettaient l'accent sur les points importants de leur cours afin de faciliter leur repérage chez les étudiants. En contexte américain par contre, la prévalence de cette stratégie n'atteint pas 10% d'observations. Nos sujets font preuve d'un peu d'humour (10% de cas) et d'organisation dans la présentation de leur cours (11% de situations). Les constats de même nature ont été faits en contexte nord-américain. Par ailleurs, la réalisation des tâches administratives et logistiques (telles que faire les annonces, effacer le tableau, arranger la sonorisation, etc.) a occupé 14% d'intervalles de deux minutes. Ce qui n'est pas négligeable puisque les études américaines, entre autres celle de Ferrare (2019) ont trouvé de taux de prévalence en dessous de 10%.

#### **4.1.3 Une gestion de classe quasi permissive**

En matière de gestion de classe, trois pratiques se distinguent : **laisser-aller, perte de temps, autoritaire**.

**Le laisser-aller** apparaît comme la pratique emblématique des enseignants congolais en matière de gestion de la classe. Il représente à lui seul, 63% d'observations faites sur cette dimension. Cette pratique se caractérise par un désintéressement quasi total de l'enseignant aux comportements des étudiants pendant le cours en salle de classe.

**La perte de temps** incarne 20% d'observation. Il s'agit d'une pratique caractérisée par la tenue de propos et de discours qui ne contribuent pas à l'apprentissage du contenu de cours présenté par l'enseignant. Commenter une actualité, s'attarder sur un incident qui s'est produit en classe, raconter sa vie privée aux étudiants, etc. sont autant d'éléments que nous avons repérés pendant nos observations et qui rentrent dans cette pratique. *[Lors de nos observations en classe, il n'était pas rare de voir un enseignant arrêter le cours ou profiter d'un incident pour parler d'autre chose. Par exemple, vanter son CV aux étudiants, ou encore parler politique, commenter la situation socio-économique du pays, etc. Dans une des classes, un enseignant avait interrompu son enseignement afin de présenter à ses étudiants, un de ses anciens condisciples de classe, devenu professeur d'universités et résidant dans un pays nord-américain. Pendant de très longues minutes, ils s'étaient mis à expliquer leur parcours d'étudiants tout en vantant ce qu'ils sont devenus ...].*

**L'autorité** constitue la troisième pratique de gestion de classe des enseignants observés. Les interventions pour maintenir l'ordre et la discipline en classe représentent 13% d'observations. Cette pratique se distingue par le rappel à l'ordre, le rappel des règles et consignes, la réprimande des comportements inadéquats que certains étudiants ont manifestés en salles de classe.

Nos résultats confirment les conclusions de certains travaux antérieurs. Par exemple, Boyer et Coridian (2002) avaient rapporté que dans les amphithéâtres, « les bruits de fond n'en demeurent pas moins, enflant périodiquement jusqu'à gêner l'audition et les sorties prématurées perturbent un peu plus les dernières minutes de cours en débutant un quart d'heure avant la fin de la séance et en s'agrégeant au volume sonore du moment » (p.52). En effet, gérer une classe, particulièrement en amphithéâtres, semble être un des grands défis chez les enseignants du supérieur (Albayrak et Ateskan, 2022). Il paraît important de se poser des questions sur les causes profondes d'un tel comportement chez cette catégorie d'enseignants. Il y a quelques années, Boyer et Coridian (2002) avaient déjà pointé la taille de la classe parmi les causes plausibles. Ce résultat semble être confirmé par les conclusions d'une revue systématique de la littérature publiée très récemment (Albayrak et Ateskan, 2022). Les résultats de cette étude ont mis en lumière plusieurs explications pertinentes sur cette question. Nous en soulignons deux. D'abord, cette étude a montré que les déterminants de la gestion de la classe varient dans la littérature en fonction des perspectives dans lesquelles chaque étude a été menée. Ensuite, au sujet du maintien de l'ordre et de la discipline pendant le cours, les auteurs ont réussi à identifier une liste de facteurs explicatifs, notamment, l'expérience professionnelle et l'ancienneté, la personnalité de l'enseignant, la proximité avec les étudiants, l'humour, etc. Certaines études ont montré que la taille de la classe constitue un des facteurs les plus déterminants (Albayrak et Ateskan, 2022 ; Boyaci, 2011). Il y aurait d'après ces études, moins de problèmes de discipline dans les classes à petite taille que dans les classes à grande taille. Nous discuterons de cette conclusion plus loin, quand il s'agira de discuter de la variabilité des pratiques observées en fonction de la taille des classes.

#### ***4.1.4 Des interactions peu intenses et initiées principalement par l'enseignant***

**Faible variété des interactions en classe.** Il s'observe que l'essentiel d'interactions entre les enseignants et leurs étudiants, soit 73% d'observations, est caractérisé par quatre modalités : questions factuelles et conceptuelles posées par l'enseignant aux étudiants (2) questions rhétoriques de l'enseignant (3) questions de vérification de la compréhension et (4) réponses des étudiants aux questions des enseignants. Par ailleurs, les questions de découverte posées par les étudiants n'atteignent pas 1% d'observations. De plus, aucune activité ni question favorisant les interactions entre les étudiants n'a été (pro)posée. Même si, le fait de laisser les étudiants travailler en groupe ne rime pas systématiquement avec le bénéfice d'apprentissage que chacun peut en tirer (De Clercq et al., 2022, p.239), il existe tout de même, à ce jour, un consensus dans la littérature à propos de l'impact du travail collaboratif des étudiants sur l'apprentissage (Alkhouri et al., 2021). On entend par travail collaboratif, « un ensemble de méthodes pédagogiques s'inscrivant expressément dans le courant socioconstructiviste, dont le but est de mettre les étudiants en petits groupes afin de « travailler ensemble pour atteindre un but partagé » (Johnson et Johnson, 1999) » (cités par De Clercq et al., 2022, p.239). Ainsi, dans la mesure où les points de vigilance identifiés dans la littérature pour la réalisation d'un travail en groupe sont pris en compte (pour plus de détails, voir De Clercq et al., 2022), il est possible que chaque apprenant maximise la

profondeur de son apprentissage. De plus, d'après la méta-analyse de Schneider et Preckel (2017) sur les avantages de la pédagogie active, le travail en petits groupes figure parmi les meilleures pratiques d'enseignement.

**Les enseignants seuls maîtres à bord.** Il se dégage que la majorité d'interactions est à l'initiative de l'enseignant. En effet, en faisant le cumul des proportions des questions posées par les enseignants, celles-ci représentent en tout, 60% d'intervalles de deux minutes, contre 11% seulement pour les étudiants. Une telle observation révèle à l'instar d'autres études (Duguet, 2014) que d'une part, les étudiants congolais semblent prendre peu d'initiatives pour déclencher les interactions en classe, et que d'autre part, les interactions entre enseignants et étudiants sont peu intenses. Or, De Clercq et ses collègues (2022) avancent qu'« un élément essentiel dans une activation pédagogique des pratiques semble passer par les interactions que l'enseignant génère avec les étudiants, mais également les interactions entre les étudiants » (p. 237). Nos résultats convergent avec les conclusions d'autres travaux antérieurs (Ferrare, 2019 ; Finelli et al., 2014 ; Hora et Ferrare, 2014). Dans certains de ces travaux par exemple, il a été constaté que les questions des enseignants représentaient en moyenne 60,4% d'observations (Finelli et al., 2014) et que les questions des étudiants n'incarnaient qu'à peine 9% de situations (Hora et Ferrare, 2014). Ce constat rejoint également les résultats d'autres travaux qui se sont intéressés à la question des interactions entre enseignants et étudiants, particulièrement en première année universitaire (Chan et al., 2017 ; Hurtado et al., 2011). Dans ces travaux, les étudiants interrogés déclarent avoir peu d'interactions avec leurs enseignants aussi bien à l'intérieur, qu'à l'extérieur de la salle de classe.

**Des étudiants peu réactifs.** Comme certaines études (Boyer et Coridian, 2002) l'ont déjà montré, nous avons noté que même si les enseignants posent plus de questions pendant le cours, ces dernières n'incitent par contre pas la majorité d'étudiants à participer activement au cours. En effet, les réponses des étudiants aux questions des enseignants représentent à peine 18% d'observations. Ce constat va dans le même sens que Hora et Ferrare (2014). En revanche, il contraste un peu avec les résultats de Ferrare (2019) qui a pointé que les réponses des étudiants ont été observées dans 41,4% de situations.

**Des questions improductives.** Il ressort que, dans un peu plus d'un cas sur trois, les enseignants congolais ont posé des questions improductives, c'est-à-dire, des questions ne donnant lieu à aucune réponse substantielle de la part des étudiants. Il s'agit des questions rhétoriques et des questions de vérification de la compréhension. Faut-il rappeler que les questions rhétoriques se distinguent d'autres types par le fait qu'en les posant, l'enseignant ne donne pas le temps de réflexion aux étudiants, il n'attend pas non plus une réponse factuelle de leur part. Les questions de vérification de la compréhension sont quant à elle, généralement fermées (par exemple, avez-vous bien compris ? cela a-il du sens pour vous ? est-ce que c'est clair ou dois-je répéter ? etc.). Dans la plupart de cas, les étudiants y répondent par un simple oui ou non. Ces genres des questions ne peuvent favoriser la participation active des étudiants à la leçon.

#### **4.1.5 Des pratiques peu engageantes cognitivement**

Il ressort de nos résultats que les comportements à même de susciter l'engagement cognitif des étudiants pendant le cours se caractérisent par deux pratiques : **rappel et mémorisation (ou conservation) de l'information et établissement de liens avec le monde réel**. Ces deux pratiques incarnent 88% d'observations. La résolution des problèmes qui implique que les étudiants doivent réfléchir individuellement ou travailler avec les autres pour résoudre un problème (par exemple, une étude de cas, un dilemme, une équation mathématique, etc.) n'a été enregistrée que dans 12% d'observations. Le code création a un taux de prévalence nul. Cela signifie que dans leurs pratiques, les enseignants observés ne proposent aucune activité qui inciterait leurs étudiants à la créativité. Un tel résultat est loin d'être anodin, puisqu'une récente étude congolaise au sujet de l'impact de l'enseignement universitaire sur la créativité des étudiants a mis en lumière une faible efficacité interne de la formation universitaire sur l'esprit de créativité chez les étudiants (Enguta Mwenzi et al., 2022). Des études menées ailleurs (Ferrare, 2019 ; Hora et Ferrare, 2014) ont également montré que les enseignants du supérieur offrent peu d'occasions de création à leurs étudiants pendant le cours magistral. Les taux de prévalence relatifs à cette pratique, rapportés dans la littérature dépassent à peine le 3% d'observations.

#### **4.2 Pratiques d'enseignement en salles de classe : quelle variété, pour quels profils ?**

Premièrement, les résultats obtenus ont dévoilé l'existence de cinq profils sous-jacents permettant de regrouper les pratiques observées : *cours narratif*, *cours à la craie*, *cours avec diapos*, *cours interactif*, *cours multimodal*. Nos résultats rejoignent et élargissent ainsi la compréhension des découvertes des auteurs américains (Lund et al., 2015 ; Ferrare, 2019) et français (Barry, 2018) qui ont, à partir des analyses en clusters sur des données des observations, montré que les pratiques d'enseignement pouvaient être caractérisées en quatre grands types ou styles, à savoir, pour Lund et al. : cours magistral (*lecturing*), cours socratique (*socratic*), enseignement par les pairs (*peer instruction*) et apprentissage collaboratif (*collaborative learning*) ou pour Ferrare : discours à la craie (*chalk talks*), diaporamas (*slide shows*), exposé multimodal (*multi - modal talks*) et interactions de groupe (*group interactions*). Et en trois styles pour Barry : *style académique*, *style métis* et *style dévoluant*.

Notre caractérisation est assez similaire aux deux caractérisations américaines. Quelques nuances méritent cependant, d'être signalées. Par exemple, Lund et ses collègues ont mis le discours à la craie et les diaporamas dans un même type qu'ils ont appelé *lecturing* ou cours magistral. Dans notre cas, nous avons, vu la spécificité du contexte d'enseignement congolais, décidé de séparer les deux pratiques. En effet, s'il est courant de voir les enseignants occidentaux utiliser les diaporamas ou les présentations PowerPoint pendant leurs cours, l'usage de ces technologies n'est pas encore généralisé en contexte d'enseignement supérieur congolais. Ainsi, séparer les deux pratiques semble permettre de bien discriminer les enseignants de notre échantillon. D'ailleurs, on peut voir que, ce que Ferrare (2019) appelle *group interactions* ou interactions en groupe englobe deux profils des

pratiques (*collaborative learning* et *peer instruction*) présentés séparément chez Lund et ses collègues (2015).

Finalement, ce qui importe, nous semble-t-il, ce n'est pas le débat autour des étiquettes qu'on attribue aux pratiques découvertes, mais plutôt, le contenu qu'incarne chaque profil ou type des pratiques et qui permet de le distinguer des autres.

Deuxièmement, à l'instar de certains travaux antérieurs (Boyer et Coridian, 2002 ; Duguet, 2018 ; Duguet et Morlaix, 2012), nos résultats font état d'une relative et faible variété de pratiques d'enseignement. La majorité de ces pratiques relève des méthodes transmissives dans lesquelles l'enseignant dirige tout le processus (Profils 1, 2 et 3). Peu d'enseignants ont recours aux méthodes susceptibles d'engager plus cognitivement les étudiants dans leur processus d'apprentissage. L'analyse des résultats a indiqué que sur l'ensemble des enseignants observés, seuls certains enseignants (chimie 1 et chimie 4), soit 9 % de l'échantillon, s'inscrivent dans une logique de cours interactifs (Profil 4).

Troisièmement, nos résultats ont mis en lumière l'importance du contexte dans l'étude de la mise en œuvre des pratiques d'enseignement en salles de classe. Nous avons constaté par exemple que deux enseignants d'une même spécialité, placés dans deux contextes différents (par exemple, la faculté d'études) peuvent mettre en œuvre des pratiques similaires, tout comme des pratiques différentes. En effet, le regroupement de nos variables contextuelles tel qu'il apparaît dans les tableaux 4 à 9 ci-dessus, révèle par exemple, l'existence des pratiques caractérisant les disciplines relevant d'un même domaine. Tel est le cas de la mathématique, la physique et la statistique qui se retrouvent toutes dans le profil 2, parce qu'ils ont en commun le caractère mathématique. Il faut souligner que ce constat est loin d'être fortuit, dans la mesure où des études nord-américaines (Hora, 2015) avaient déjà révélé que le cours transmissif avec les écrits au tableau était la méthode d'enseignement prédominante (52% de cas) dans les disciplines dures, par exemple la Physique. De même, on peut lire dans le tableau 8 que les deux enseignants d'Informatique représentent un même profil (profil 5). En revanche, les mêmes résultats montrent aussi que les deux enseignants de Zoologie ne mettent pas en œuvre les mêmes pratiques. Ils présentent chacun un profil différent de l'autre. Profil 1 et profil 5, respectivement chez l'enseignant 1 et 2. Une telle différence dans la mise œuvre des pratiques d'enseignement peut faire naître une série d'hypothèses explicatives. On peut par exemple s'interroger sur le niveau et la nature de la formation reçue par chaque enseignant. Gibbs et Coffey (2004) ont montré par exemple que les enseignants qui suivent régulièrement des formations continues sont plus enclins à utiliser des pratiques centrées sur l'étudiant et son apprentissage.

Quatrièmement, nos résultats ont mis en lumière une autre information importante concernant la variable taille de classe. À propos des méthodes d'enseignement par exemple, les résultats ont révélé la prédominance de deux méthodes caractéristiques de cours transmissif. Dans les classes à petite taille, les enseignants font plus d'exposés magistraux (56% d'observations) et les exposés magistraux avec visuels manuscrits un peu moins (32%). Tandis que dans les classes à grande taille, les deux méthodes ont été enregistrées chacune dans 40% d'observations. Ces deux méthodes sont caractéristiques des pratiques

d'enseignement centrées sur l'enseignant. Ces résultats signifient que la taille de la classe semble ne pas conditionner le choix des méthodes pédagogiques mises en œuvre par les enseignants.

L'essentiel des interactions est centré sur l'enseignant. Ses questions et réponses aux questions des étudiants incarnent un peu plus de deux tiers d'observations dans les deux types de classes. Les questions des étudiants représentent à peine 12% et 11%, respectivement dans les classes à petite taille et dans les classes à grande taille. Tandis que leurs réponses aux questions de l'enseignant totalisent 19% et 18% respectivement dans les petites classes et dans les grandes classes.

Enfin, en termes de sollicitation de l'engagement cognitif, il s'observe que dans les deux cas, les enseignants privilégient deux manières : faire le lien entre la matière qu'ils enseignent et le monde réel, et stimuler les étudiants au rappel et à la conservation de l'information.

Ces constats convergent avec les conclusions de certains travaux antérieurs (Ferrare, 2019 ; Lund et Stains, 2015 ; Lund et al., 2015) et contredisent en même temps, des études qui ont démontré que les classes à petite taille constituent un environnement favorable à l'adoption des pratiques d'enseignement centrées sur l'étudiant (Henderson et Dancy, 2007 ; Hora, 2012 ; Gess-Newsome *et al.*, 2003 ; Wright et al., 2019). Nous pouvons ainsi postuler que la taille de la classe ne constitue pas un obstacle au déploiement des pratiques qui engagent le plus les étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, dans son analyse des travaux portant sur les bénéfices de la taille de la classe dans l'enseignement obligatoire, Hattie (2005) a conclu qu'enseigner dans les petites classes ne modifie pas forcément les pratiques des enseignants, si ces derniers ne sont pas formés ou équipés pour abandonner les pratiques de transmission de savoir et adopter des pratiques plus efficaces.

## 5. Conclusion

Caractériser les pratiques des enseignants pendant le face-à-face pédagogique était l'objectif principal qui nous a conduit à réaliser cette étude. Nous avons, contrairement à plusieurs études antérieures, voulu étudier les pratiques d'enseignement à partir de plusieurs dimensions, étant donné que ces pratiques sont complexes et multidimensionnelles (Altet, 2003). Pour répondre aux questions de recherche que nous nous étions posées au départ, nous avons privilégié l'entrée par l'observation en salle de cours comme mode principal d'accès aux données. Loin d'être considérée comme une panacée, cette technique permet contrairement aux autres (entretiens, questionnaires, etc.), l'accès direct aux données de la classe, telles qu'elles se produisent, sans transiter par les déclarations et représentations des acteurs, notamment les enseignants et les étudiants. Il va sans dire que l'utilisation d'une telle technique était dictée par le souci d'étudier les pratiques réellement mises en œuvre par les enseignants (Talbot, 2012 ; Clanet et Talbot, 2012) et de réduire la part de la subjectivité dans la collecte des données. Afin de tendre vers plus d'objectivité, nous avons également utilisé une grille d'observation systématique avec un système de codage itératif et pluri-observateurs. Cet outil principal a été secondé par l'utilisation d'un journal de bord dans



lequel étaient écrits des événements jugés importants, mais qui n'étaient pas prévus dans la grille d'observation. L'analyse des données et la discussion des résultats ont produit de riches informations qui nous permettent à cette étape de répondre à notre double interrogation.

À la première question de savoir, quelles sont les pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants congolais en première année à l'UNIKIN ? La réponse peut être formulée de la manière suivante.

Les enseignants congolais qui donnent cours dans les classes de première année universitaire mettent en œuvre des pratiques d'enseignement centrées sur l'enseignant. Nos résultats ont montré que sur le plan des méthodes d'enseignement, ces enseignants utilisent principalement la méthode transmissive (expositive ou magistrale) basée sur trois modalités, à savoir, l'exposé oral, l'exposé oral avec des écrits au tableau et l'exposé oral avec utilisation des présentations PowerPoint. Ces enseignants utilisent très peu, voire presque pas, les méthodes susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants pendant le processus d'enseignement-apprentissage. Sur le plan des démarches pédagogiques, les résultats ont révélé deux stratégies les plus usitées dont la dictée et la lecture des notes de cours et les exemples fournis par l'enseignant. De nouveau, il s'agit là de comportements caractéristiques d'un enseignant centré sur lui-même. Nous avons également vu que ces enseignants s'intéressaient moins aux comportements des étudiants en classe et au maintien de l'ordre pendant qu'ils enseignent. Ce qui permet de postuler que ce qui intéresse le plus ces enseignants, c'est la transmission des contenus de leurs cours. La participation des étudiants semble leur importer peu. Cette hypothèse est soutenue par nos notes de terrain dans lesquelles nous avons noté le comportement d'un enseignant qui continuait à donner son cours alors que dans la salle, il y avait un très grand bruit au point qu'il nous était devenu difficile non seulement de filmer le déroulement du cours, mais aussi, et surtout de coder en temps réel les activités en classe. L'enseignant s'était contenté tout juste de dire : *« continuez à faire du bruit, cela n'est pas mon problème. Je n'y perds rien du tout ... c'est vous qui perdez, car moi j'avance avec la matière. J'ai déjà mon diplôme, c'est vous qui cherchez les diplômes ... de plus, je n'ai pas d'enfant dans cette salle... »*. En outre, l'analyse de la fréquence et les types d'interactions a indiqué que la majorité d'interactions est à l'initiative de l'enseignant. Les étudiants prennent peu d'initiatives et réagissent peu aux sollicitations des enseignants. C'est encore là, une autre preuve d'une pédagogie centrée sur l'enseignant. Enfin, l'analyse des comportements susceptibles d'inciter les étudiants à s'engager cognitivement pendant le déroulement de l'enseignement, a pointé que les enseignants congolais offrent très rarement aux étudiants la possibilité de résoudre des problèmes et presque pas l'occasion de créer. De tels comportements sont encore une fois caractéristiques d'une pédagogie qui n'inciterait pas les étudiants à plus d'engagement pendant le processus d'enseignement-apprentissage.

Puisque les pratiques que nous venons de décrire semblent ne pas favoriser, l'implication de l'étudiant et ses interactions (avec les pairs et avec l'enseignant), ni le développement d'un esprit critique basé sur de réflexions approfondies pendant les activités d'enseignement et d'apprentissage (De Clercq et al., 2022), nous pouvons considérer que les pratiques d'enseignement en contexte universitaire congolais sont loin de s'inscrire dans la catégorie

des pratiques dites de pédagogie active. Les enseignants congolais enseignent de manière transmissive. Le cours magistral y joue encore son rôle historique, celui d'élaboration et de transmission des savoirs savants (Bruter, 2008) par des experts censés tout connaître ou presque, et cela, malgré de nombreuses remises en question qui existent à ce jour (Martin et Padula, 2018). Felouzis (2003) a montré par exemple – déjà il y a vingt ans - que ce modèle de pédagogie universitaire n'était plus adapté aux étudiants actuels et qu'il constituait même, un des déterminants du décrochage scolaire au premier cycle. De plus, l'introduction de nouvelles technologies chez certains enseignants ne semble pas entraîner de changement pédagogique. Au contraire, ces technologies semblent, comme le résume Guillemette (2020), en citant plusieurs auteurs, renforcer « la posture transmissive et magistrale » de ces enseignants. Et si nous devions, en considérant le rôle de l'étudiant dans l'apprentissage en contexte congolais, les situer sur un continuum tel que proposé par Prince (2004) et repris par De Clercq et ses collègues (2022), ces types de pratiques se rapprocheraient le plus de la pédagogie passive dans laquelle, la transmission de savoir et la passivité des étudiants constituent des caractéristiques allégoriques.

Par rapport à la deuxième question de savoir s'il existe une variété des pratiques et quels profils s'y dégagent, nos résultats ont permis d'identifier cinq profils des pratiques types : **cours narratif, cours à la craie, cours avec diapos, cours interactif, cours multimodal**, mais avec une variété relativement faible. En effet, la majorité des enseignants de notre échantillon mettent en œuvre les pratiques magistrales avec peu d'interactions, et ont selon les profils de petites déclinaisons de ces pratiques principalement magistrales.

## **Chapitre 6**

### **Au-delà du visible...**

#### **Ce que disent les enseignants de leurs pratiques d'enseignement en classe**

---

Dans le sixième chapitre, nous approfondissons notre compréhension des pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants congolais. Afin de comprendre les raisons derrière la mise en œuvre des pratiques observées, nous avons opté pour une approche qualitative. À l'aide de l'analyse thématique de contenu d'entretiens, des facteurs liés à la fois à l'individu et à son contexte de travail ont été identifiés. Ces facteurs comprennent l'expérience d'étudiant, l'expérience professionnelle, le mentorat par les pairs, la formation, le profil des étudiants, le programme d'enseignement et les conditions de travail.



## **Au-delà du visible ...**

### **Ce que disent les enseignants de leurs pratiques d'enseignement en classe**

---

Au chapitre cinq, nos efforts ont consisté essentiellement comme le soulignent Chopin et Sinigaglia (2022), à une description dense et à la caractérisation des pratiques des enseignants congolais telles qu'elles ont été observées en situation de classe.

Pour rappel, les résultats saillants de nos analyses ont indiqué que l'enseignement dans les classes de première année à l'UNIKIN est principalement dominé par des pratiques d'enseignement basées sur le modèle de transmission des savoirs par l'enseignant aux étudiants. En termes des méthodes, nous avons vu que ces enseignants utilisent principalement trois modalités de la méthode expositive : exposé oral sans supports, exposé oral avec des écrits au tableau et exposé oral avec présentations PowerPoint. Leurs gestes pédagogiques les plus usuels sont la dictée de notes de cours et l'exemplification. Ils ont une gestion de classe quasi permissive, il y a trop peu d'interactions dans leurs cours et ils sollicitent trop peu l'engagement cognitif chez leurs étudiants, particulièrement en ce qui concerne la résolution de problème et la créativité.

Il s'agit là de résultats tirés d'observation des pratiques d'enseignement, par des personnes non impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons précédemment mis en évidence que ces résultats présentent l'avantage de représenter la réalité des événements en classe de manière plus « objective », compte tenu du fait qu'ils sont basés sur une démarche standardisée, à savoir l'observation systématique. Il s'agit en fait de pratiques constatées (Clanet et Talbot, 2012) par de personnes extérieures à la classe. Néanmoins, dans un travail comme le nôtre, où nous voulons en aval agir et contribuer au développement professionnel des enseignants, se limiter à observer et à décrire les pratiques des enseignants ressemblerait nous semble-t-il, à produire une œuvre inachevée. Même si l'effort intellectuel engagé dans le travail de description nous a permis pour reprendre les termes de Chopin et Sinigaglia (2022, p.9) de « démêler différents niveaux de signification » des traces observées à travers la discussion que nous en avons faite, il nous faut aller un peu plus loin, en dépassant l'analyse quantitative du visible pour comprendre les raisons qui sous-tendent la mise en œuvre de pratiques que nous avons observées.

En effet, le cadre théorique que nous avons mobilisé a montré que les pratiques d'enseignement sont un phénomène complexe et multidimensionnel. Elles dépendent du contexte dans lequel elles sont déployées (Altet, 2019 ; Bru, 2002. Hora et Ferrare 2014 ; Talbot, 2019). Il ne s'agit pas d'exécuter rationnellement une quelconque planification stratégique (Lefeuve, 2005) comme le serait une méthode d'enseignement (Talbot, 2019). Les pratiques ont une part importante d'improvisation et de spontanéité qu'il faut prendre en

considération. Autrement-dit, il s'agit d'une configuration d'actions et de choix didactiques et pédagogiques qui ne sont toujours pas conscients (Bru, 2002). D'où, il nous faut en interroger le sens. Cela impose de recourir à une deuxième lecture, celle que Lefevre (2005) appelle « *lecture intrinsèque* » des pratiques d'enseignement. Ce qui implique l'entrée en jeu de l'un des principaux acteurs du processus d'enseignement et d'apprentissage, en l'occurrence, les enseignants de classes au sein desquelles les pratiques ont été observées. C'est l'objet de ce chapitre qui s'inscrit dans une démarche compréhensive des pratiques observées.

## 1. Objectifs et questions de recherche

Des études ont démontré que diverses raisons peuvent influencer la mise en œuvre de pratiques d'enseignement. Il peut s'agir comme le disent Altet (2019) et Lefevre (2005) de simples raisons circonstancielles liées au contexte, telles que le changement brusque de la météo (par exemple, une pluie brusque ou un soleil accablant peut décider un enseignant d'annuler une activité prévue en plein air) ou de la présence d'une tierce personne dans la salle de classe (par exemple, la présence d'un chercheur comme ce fut notre cas lors de nos observations, ou d'un collègue enseignant dans le cadre d'un compagnonnage professionnel, etc.). Ou encore, du contexte local et institutionnel dans lequel se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage (Hora et Ferrare, 2014 ; Lefevre, 2005 ; Talbot, 2012 ; Talbot, 2019 ; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012, etc.). Dans un contexte où par exemple, l'accès à internet est une denrée rare, où les installations ne facilitent pas l'accès aux TICE, où la capacité d'accueil des auditoriums est faible, où les effectifs étudiants par classe sont très élevés, etc., il est peu probable que les enseignants recourent par exemple aux pratiques actives telles que, le travail en petits groupes, la classe inversée, etc.

Il peut s'agir également de raisons liées aux caractéristiques personnelles de l'enseignant. Son expérience dans le métier d'enseignant (Oleson et Hora, 2013 ; Ryker et McConnell, 2014 ; Zhou et al., 2016), mais également son expérience en tant qu'étudiant (Oleson et Hora, 2013). Certains enseignants enseignent tel qu'ils ont vu leurs enseignants enseigner. D'autres études ont mis en évidence l'influence des formations reçues par l'enseignant à l'entrée et en cours de carrière (par exemple, Eber-May et al., 2015 ; Garrett et al., 2019 ; Gibbs et Coffey, 2004 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Kraft et Blazar, 2017 ; Postareff et al., 2007 ; Slavin et al., 2014 ; Stes et al., 2010 ; Stewart, 2014 ; Trautwein, 2018 ; Vilppu et al., 2019). À ces facteurs, peuvent s'ajouter les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, etc.) même si, certaines études (par exemple, Mathews et Wickle, 2019), ont pointé que cette catégorie de facteurs ne joue pas forcément dans l'explication des pratiques mises en place par les enseignants.

Ces facteurs explicatifs constituent les différents pôles du modèle de causalité triadique de Bandura (2003) que nous avons mobilisé pour comprendre les pratiques des enseignants congolais.

L'objectif de cette étude est donc comme nous l'avons déjà signalé plus haut, de comprendre les interprétations et les significations que ces enseignants donnent à leurs pratiques en salles de classe.

Par ailleurs, la conceptualisation des pratiques d'enseignement que nous avons faite dans le cadre théorique a permis de distinguer les pratiques constatées des pratiques déclarées. Ces dernières réfèrent au « discours des enseignants sur leur pratique à venir ou passée, discours libre ou en réponse à des questions des chercheurs, stimulées par le visionnage de leur propre activité ou pas » (Clanet et Talbot, 2012, p.7). Elles ne reflètent pas toujours ce que les enseignants font réellement en salle de classe, mais sont importantes en ce qu'elles permettent d'accéder à la pensée de l'enseignant dans une démarche compréhensive et explicative (Clanet, 2001). Cette étude porte donc sur les pratiques déclarées.

Ainsi, l'objectif que nous venons d'annoncer se décline en une double interrogation ci-après :

- Dans quelle mesure les pratiques observées par une tierce personne correspondent-elles à la perception qu'en fait l'enseignant de la classe observée ?
- Quelles raisons ou facteurs ont sous-tendu la mise en œuvre de pratiques que nous avons observées ?

## 2. Méthode

### 2.1 Participants

Les participants à cette étude sont tirés parmi les enseignants de classes au sein desquelles les pratiques ont été observées. Pour rappel, 22 cours impliquant 22 enseignants ont été observés dans 12 facultés que comprend l'UNIKIN. Au cours de ces observations, 17 enseignants soit 77,2 % du total s'étaient rendus disponibles et ont été interviewés. Bru (2002) propose d'utiliser les entretiens lorsque l'on veut accéder à la pensée des enseignants à propos de leurs pratiques d'enseignement. Faut-il préciser ici que ces entretiens avaient pour objectif principal de comprendre les raisons sous-tendant les pratiques observées. En poursuivant un tel objectif, notre ambition n'était pas de constituer un échantillon visant une quelconque représentativité de la population (Dupin de Saint andré et al., 2010) comme ce serait le cas par exemple, dans les études probabilistes. Dans une étude compréhensive comme la nôtre, le chercheur a plutôt la liberté de choisir quelques sujets à interroger, une dizaine de personnes par exemple, pourvu que ces dernières représentent un maximum de diversité par rapport au problème étudié (Marquet et al., 2022). Ne pouvant pas analyser en profondeur les données issues de 17 interviews, nous avons opté de sélectionner nos participants en fonction des résultats obtenus au chapitre cinq. En guise de rappel, l'analyse de ces résultats avait fait ressortir cinq profils de pratiques. Ainsi, l'échantillon de cette étude devait en principe être constitué d'au moins cinq enseignants représentant chacun un profil distinct. Malheureusement, nous n'avons retenu que quatre enseignants représentant les profils 1,2, 4 et 5. Le seul enseignant qui représente le profil 3 n'avait pas été disponible quand nous avons besoin de lui pour réaliser l'entretien. Dans la suite de ce travail, ces

enseignants seront tous appelés « *informateurs* », pour reprendre l'appellation de Lejeune (2019), afin de mettre en évidence le caractère actif et participatif qui les a caractérisés lors de nos entretiens. L'extrait ci-dessous tiré de l'entretien de Mathieu est assez illustratif à ce sujet :

[...] Non, rien de spécial mais si c'est toi, si tu trouves qu'il y a quelque chose que tu peux demander, moi je suis toujours là, n'importe quel jour, n'importe quand. Je suis toujours vraiment à ta disposition, comme je t'avais dit la fois passée quand je t'ai vu, que votre serviteur, je suis là, pour vous aider, pour que vous puissiez aller de l'avant[...] (lignes 243-246). [...] Je suis là, tout à votre disposition, je suis là, je suis là, je suis là. Ça me fait plaisir de manière indirecte de participer à ta recherche de la thèse, ça me fait honneur et plaisir [...] (lignes 255 – 257) ».

Ils avaient en effet la liberté de s'exprimer comme ils le voulaient. Par exemple, certains n'ont pas hésité à parler de sujets parallèles au sujet traité, dans le but d'étayer leur réponse à l'une ou l'autre de nos questions. D'autres nous ont même proposé de questions pour prolonger les échanges à la fin de l'entretien. Afin de distinguer les uns des autres et de respecter leur anonymat, ces informateurs seront appelés par quatre prénoms d'emprunt à savoir, *Mathieu, Marc, Luc et Jean*, correspondant respectivement aux profils 1, 2, 4, et 5.

## 2.2 Instrument et procédure de collecte des données

Les données ont été récoltées uniquement au moyen d'entretiens semi-directifs. Ces derniers n'étaient pas comme le précisent Marquet et ses collègues (2022), ni ouverts ni fermés. Notre guide d'entretien contenait de « questions-guides » relativement ouvertes à propos desquelles nous voulions absolument avoir les informations. Par exemple, la première question de notre guide était totalement ouverte puisque formulée comme suit : « *Comment les choses se déroulent-elles de manière générale dans ce cours ? (Racontez-moi comment votre enseignement se déroule ?* ». Cette question est de nature différente avec la cinquième qui elle, est assez encadrée puisque formulée comme suit : « *Quels moyens technologiques intégrez-vous dans vos pratiques d'enseignement ?* »

Les entretiens ont été réalisés en deux modalités : en face-à-face pour Marc, Luc et Jean et à distance pour Mathieu. Les quatre entretiens ont eu lieu entre juillet et août 2021 pendant notre séjour de recherche à Kinshasa. Trois informateurs ont été interviewés juste après une des séances de leur cours que nous avons observées. Un a été interviewé au téléphone après la dernière séance de son cours. En effet, nos tentatives, pour le rencontrer comme les trois autres s'étaient toutes soldées par des échecs à cause de son agenda très chargé. Le seul moyen par lequel il nous était facile de le rencontrer était le téléphone. Les entretiens de Marc et Luc ont eu lieu dans leurs bureaux respectifs, tandis que celui de Jean a été réalisé dans notre bureau à l'UNIKIN. La durée moyenne des entretiens était de 41,8 minutes. Chaque entretien proprement-dit était précédé par deux préalables. D'abord, nous remettions à l'informateur notre lettre de recherche signée par le doyen de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UNIKIN. Ensuite, nous rappelions l'objet de notre recherche, ses potentielles retombées scientifiques et professionnelles. Dans les documents en annexes C, le lecteur pourra découvrir d'autres détails sur le deuxième critère préalable.



Pendant le déroulement des entretiens, nous avons évité de suivre une démarche purement impersonnelle et standardisée, c'est-à-dire, une démarche consistant à prendre totalement ses distances et à éviter au maximum toute influence sur l'informateur afin de tendre vers plus de neutralité. Cette posture peut être considérée comme un conseil de la part de la plupart des méthodologues, néanmoins, elle est presque similaire à un idéal. D'ailleurs, des auteurs comme Kaufmann (2011) attirent l'attention des praticiens sur le fait qu'une telle posture produit souvent une attitude similaire chez l'informateur. « A la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses » dit-il (p. 17). De fait, nous avons par contre, opté pour une posture compréhensive, mais pas totalement au sens où l'entendent Marquet et ses collègues (2022). En effet pour ces auteurs, l'entretien compréhensif

s'inscrit dans une démarche inductive où le recueil et l'analyse des informations ne sont pas des étapes successives, mais s'opèrent conjointement au fur et à mesure des entretiens, en même temps que l'élaboration de la problématique et des hypothèses. L'objectif [étant] de parvenir à une compréhension intime de la pensée et de l'action des sujets (p.204).

Dans notre cas, la problématique et les objectifs de recherche étaient définis à l'avance. De plus, l'analyse des données est une opération qui est intervenue après que les données aient été récoltées. La « tendance compréhensive » de nos entretiens se trouve plutôt dans le fait que nous avons, au cours de ces derniers, fait preuve d'une écoute active, nous montrant disponible et réceptif envers chaque informateur, mais sans pour autant approuver leurs opinions. Leur montrant que nous leur faisons confiance par nos mimiques et autres tics verbales. En fait, il n'était pas rare pour nous de rire d'une anecdote, de hocher la tête, etc. quand cela valait la peine. Bref, nous avons fait ce que suggèrent Marquet et ses collègues (2022) : « Adopter avec naturel une attitude de neutralité bienveillante [...] être sensible sans sensiblerie [...] » (p. 206). Cela nous a permis d'avoir de riches informations pour nos analyses.

## 2.3 Traitement des données

Les données qualitatives issues des entretiens sont analysées par une analyse thématique de contenu. Mucchielli (1994) la conçoit comme une opération qui consiste « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (p.259). Miles et Huberman (2003) disent presque la même chose. Ils expliquent que l'analyse thématique de contenu suggère une démarche dans laquelle le chercheur s'efforce d'identifier ce dont parle un corpus, un matériau, en cherchant à repérer, compter et comparer des thèmes qui ont un rapport avec l'objet de l'étude. Ce thème peut être « une expression ou une phrase qui identifie ce sur quoi porte une unité de données ou ce qu'elle signifie » (Saldana, 2009, p. 139). Nous nous sommes inspirés des étapes proposées par Paillé et Mucchielli (2012) pour procéder à nos analyses.

L'utilisation de cette technique a été facilitée par notre cadre théorique, au sein duquel nous avons donné des précisions sur les concepts clés et les modèles explicatifs retenus. Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), l'étape de la conceptualisation aide le chercheur à ne pas se perdre dans de considérations aléatoires. Elle « constitue [de ce fait], une des dimensions principales de la construction d'un modèle d'analyse » (p.107). Pour rappel, le

développement théorique que nous avons fait précédemment avait mis en évidence le caractère multidimensionnel des pratiques d'enseignement. Ainsi, avons-nous décrit ces dernières à partir de cinq dimensions, dont les méthodes d'enseignement, les gestes pédagogiques, la gestion de classe, les interactions et la sollicitation de l'engagement cognitif. Par ailleurs, le modèle triadique de Bandura (2003) qui nous sert de lunettes de lecture de nos données suggère que les activités d'enseignement et d'apprentissage déployées en classe sont la résultante des interactions dynamiques entre des facteurs personnels liés à l'enseignant et des facteurs liés au contexte. Partant, notre guide d'entretien couvrirait trois thèmes principaux : (1) comprendre comment l'enseignement se déroule, (2) comprendre les raisons qui sous-tendent les choix pédagogiques, (3) comprendre l'enseignant. Par conséquent, l'analyse que nous avons faite s'est basée sur ce cadre pour d'abord, identifier de quoi parle l'informateur et ensuite, « procéder systématiquement [...] au regroupement et subsidiairement, à l'examen discursif de thèmes abordés dans [chaque] corpus » (Paillé et Muchielli, 2012, p.162).

Concrètement, notre analyse s'est inspirée des étapes proposées par Paillé et Muchielli (2012) et s'est donc effectuée de la manière suivante :

- Audition : nous avons pris le temps de réécouter de manière attentive et complète chaque entretien afin de nous faire les premières idées et une image globale de ce dont a parlé l'informateur.
- Transcription : nous avons ensuite transcrit fidèlement, c'est-à-dire, mot pour mot les discours de chaque informateur.
- Lecture – relecture : chaque entretien a été lu en son entièreté maximum trois fois.
- Codage : nous avons procédé au traitement proprement-dit du corpus. C'est-à-dire que nous l'avons transformé par le découpage et l'étiquetage des éléments significatifs en unités de signification (Paillé, 1994). Nous entendons par unité de signification, « une phrase ou un ensemble des phrases liées à une même idée, à un même sujet ou à [...] un même thème » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 241).
- Thématisation : nous avons regroupé les différentes unités de signification selon leur tendance à se ressembler ou à se contredire en des thèmes plus englobants.

### 3. Résultats

Les résultats sont présentés sous forme de monographie de cas. En d'autres termes, nous nous proposons de faire une présentation plus détaillée de chacun de nos quatre profils. Notre décision de faire un tel choix s'explique par notre volonté d'examiner de près et en profondeur les discours de nos informateurs, de manière à détecter tous les éléments, manifestes ou cachés, qui peuvent constituer les raisons sous-jacentes des pratiques que nous avons constatées. La présentation monographique d'un phénomène, d'un sujet ou d'un objet d'étude requiert d'avoir des informations diversifiées provenant de plus d'une source. Comme les disent Dufour et ses collègues (1991), ces données peuvent provenir de récits biographiques, d'entretiens avec les acteurs, de divers documents (par exemple, de photos, de documents personnels, tels que le journal intime, ...), etc. Dans notre cas, nous avons trois sources d'information : les observations en classe, les entretiens semi-dirigés et les données

biographiques des informateurs. Ainsi, chaque monographie présentée comprend quatre points, à savoir : analyse démographique et socioprofessionnelle, présentation des pratiques observées, pratiques telles que déclarées par l'enseignant, raisons ou facteurs influençant les pratiques.

### 3.1 Analyse monographique du cas de Mathieu

#### 3.1.1 Portrait sociodémographique et professionnel

Mathieu est un professeur ordinaire dans une des facultés. Cet homme, âgé de plus de 70 ans, est marié et père de plusieurs enfants, dont des jumeaux. Lui-même déclare : « [...]Voilà ce que je peux dire et aussi sans oublier que je suis père d'une nombreuse famille, une population qui m'entoure ha ha ha [...] (lignes 210-211). Il qualifie son parcours scolaire et académique de normal et d'exemplaire. Il est successivement détenteur d'un certificat de fin d'études primaires, d'une attestation de réussite à l'examen d'entrée au secondaire, d'un diplôme d'Etat en pédagogie générale, d'une licence (bac +5) en lettres et sciences humaines, département des langues et culture africaines, d'un diplôme d'agrégation d'enseignement secondaire supérieur et d'un diplôme de docteur à thèse obtenu dans une université suisse, avec comme spécialité, communication écrite et parlée. En plus de ces titres, il a suivi plusieurs autres formations, dont le séminaire de pédagogie universitaire. Ce dernier figurait parmi les conditions sine qua none à remplir pour être nommé professeur à l'université.

Sur le plan du parcours professionnel, il se décrit lui-même comme un enseignant en fin de carrière ayant tout donné pour la formation de la jeunesse congolaise. Il travaille dans l'enseignement supérieur et universitaire depuis 45 ans. Il a d'abord été assistant d'enseignement pendant 16 ans dans deux instituts supérieurs dans une province de la RDC. Il est professeur à l'UNIKIN depuis 29 ans.

#### 3.1.2 Pratiques telles qu'observées en classe

Mathieu représente le **profil 1 : cours narratif**. Son enseignement se caractérise par des pratiques d'enseignement centrées sur l'enseignant. En termes de méthodes d'enseignement, il utilise principalement la méthode expositive avec de très longues périodes de discours oral (83 %). Ses gestes pédagogiques usuels sont la lecture et la dictée de notes de cours, les déplacements dans la salle de classe et les exemples d'illustration soit, 78 % d'observations. Il s'intéresse très peu au maintien de l'ordre et de la discipline dans la salle de classe, car sa gestion de classe est caractérisée à 74 % par un laisser-aller. En termes d'interaction, il semble faire le monologue en classe. Il parle et explique quasi seul sa matière. Plus de 70 % des interactions relèvent de l'enseignant. Et même quand il essaye de poser des questions, ces dernières ne suscitent presque pas la réaction des étudiants. Les réponses des étudiants à ses questions représentent à peine 1,3 % de cas. Il ne propose aucune activité de créativité ni de résolution de problème (exemple étude de cas, dilemme, etc.) pour solliciter l'engagement cognitif des étudiants.

### 3.1.3 Pratiques telles que déclarées par Mathieu

Le discours que Mathieu tient à propos des pratiques qu'il a lui-même mises en œuvre semble décrire des pratiques d'enseignement proches de celles que nous avons observées et décrites dans sa salle de classe.

Il dit donner un « **enseignement classique** ». L'adjectif « classique » utilisé par Mathieu semble bien à propos, car ce qui est classique est courant ou habituel. Le classique s'oppose à l'innovant. Dans le contexte pédagogique, on qualifierait d'enseignement classique, un enseignement qui s'oppose aux nouveaux courants tels que le constructivisme, le socioconstructivisme, etc. Ainsi, lorsque Mathieu parle d'un enseignement classique, il parle de la façon, dont son enseignement s'est toujours donné. Il parle de sa façon habituelle d'enseigner, c'est-à-dire, un enseignement basé sur la transmission des savoirs par l'enseignant aux étudiants. Ces derniers jouant le rôle de simples récepteurs. L'extrait qui suit semble bien illustrer cela.

[...] c'est-à-dire que pour ma promotion de ceux de [première année X<sup>1</sup>], ma méthode d'enseignement porte seulement sur la méthode classique. Comme on le fait, on écrit au tableau, j'ai mon texte de base et si j'ai mon texte de base, j'essaie de le lire et de commenter. En effet pour moi, la plupart de temps je commente un peu le cours et je les renvoie, je leur dis d'aller en bibliothèque pour approfondir ce que nous avons vu dans l'auditoire [...] (lignes 18-22).

Cet enseignement classique se traduit également par son caractère prescriptif. « *Oui, de manière générale, nous nous sommes là pour respecter les textes, c'est que les textes nous disent de faire[...]* » (lignes 12-13).

Un **cours essentiellement narratif**. Mathieu semble privilégier le discours oral comme méthode d'enseignement. Il utilise rarement le tableau noir pour illustrer ou pour étayer son discours. D'ailleurs, il le dit clairement à partir de la ligne 57 à la ligne 60 :

[...] alors, l'autre aspect c'est, utiliser le tableau noir. Bien sûr, je ne l'utilise pas beaucoup, mais je mets au moins les mots clés au tableau, ce sont ces mots clés dont, c'est au tour de ces mots que nous tournons tout autour en leur racontant l'histoire [...].

Le caractère transmissif de ses pratiques d'enseignement se traduit également à travers ses gestes pédagogiques usuels : **lire et commenter**. [...] *si j'ai mon texte de base, j'essaie de le lire et de commenter [...]* dit-il (ligne 21-22).

**Des matériels didactiques et moyens technologiques inexistant.** Même s'il semble un peu contradictoire et hésitant à ce sujet, Mathieu avoue ne pas faire usage ni de matériels didactiques ni de moyens technologiques pendant ses activités d'enseignement en classe.

[...] Si possible, on peut faire recours, c'est-dire que quand je parle par exemple dans le chapitre qui concerne par exemple la radio, une radio, etc. Bon, pour donner toute la traçabilité historique de la radio, alors je pourrais avoir des clichés des photos qu'on peut leur montrer. Et c'est là, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de planche pour ça. Donc, il n'y a pas de planche qui soit là comme matériel didactique dans ce mouvement [...] (lignes, 84-88).

---

<sup>1</sup> L'identité de cette Classe est anonymisée.

Plus loin, lorsque nous insistons pour savoir s'il n'y a pas du tout de matériels. Mathieu essaie d'habiller sa réponse autrement.

Il n'y en a pas, pas du tout, mais surtout moi personnellement, j'ai mon matériel, c'est-à-dire, j'ai un écran et j'ai le rétroprojecteur. Mais pour mes étudiants de [première année X] je ne les utilise pas, c'est surtout pour les étudiants de la première licence que je les utilise comme je donne cours de [...] alors j'utilise mon matériel pour initier à [...].

Ces constats rejoignent clairement nos observations. En effet, nos résultats avaient montré que les deux codes qui concernent l'usage des matériels pendant les activités en classe (cours transmissif avec support visuel et le code cours transmissif avec démonstration de phénomène) avaient chacun un taux de prévalence égale à 0.

**Peu d'attention accordée au maintien de l'ordre et de la discipline en classe.** Mathieu semble ne pas trop s'intéresser à la discipline des étudiants en classe. Il se contente de donner son cours même si les étudiants le dérangent. « [...] *Bon, d'ici faire attention à l'étudiant, à ce qu'il se passe dans la salle, attention, il m'arrive de mettre de l'ordre, j'essaie de mettre un peu de l'ordre et de la discipline [...]. Et je passe directement aux explications* » (lignes 16-17).

**Des interactions en classe perçues comme un défi.** Mathieu reconnaît l'importance des interactions, mais il n'arrive pas à stimuler ces interactions.

Oui, j'ai toujours dit que c'est par l'échange entre l'étudiant et l'enseignant que l'étudiant peut mieux comprendre l'enseignement ou le cours. Alors, pour moi, les dernières minutes du cours, c'est-à-dire les 10 dernières minutes avant que le cours ne finisse, je donne l'occasion aux étudiants de poser des questions, ceux qui ont des questions, ils les posent. Et là nous échangeons avec eux. Mais la plupart des temps si je dis que le cours est terminé, maintenant si vous avez des questions, vous pouvez les poser, la plupart des étudiants vident la salle [...] (lignes 110-117).

Il ne semble pas non plus mettre en place des pratiques qui stimulent les étudiants à interagir. On peut constater qu'il se contredit quelque peu lorsqu'il parle des tâches qu'il donne aux étudiants pour les stimuler à interagir.

Oui, normalement bon, personnellement, dans cette formation-là, il y a, je leur donne un TP qu'ils doivent pouvoir faire, je leur donne un délai, ils vont m'amener pratiquement leurs recherches sur terrain, ils apportent le TP, normalement qu'ils doivent défendre, échanger avec leurs collègues. [...] Oui, c'est individuel. On donne à chacun un thème qu'il doit exploiter et qu'il doit pouvoir exploiter et qu'il doit amener sur terrain pour qu'il puisse faire des recherches et nous amener les résultats[...] (lignes 121-131).

### **3.1.4 Facteurs influençant les pratiques**

Quatre thèmes traduisent les facteurs qui influencent les pratiques d'enseignement mises en œuvre par Mathieu.

### Faible niveau des étudiants

Dès le début et jusqu'à la fin de notre entrevue, Mathieu a quasiment toujours fait référence au niveau des étudiants pour justifier le déroulement de son enseignement. Il dit utiliser selon **une pédagogie particulière**. « [...] *c'est-ce que nous faisons, mais comme on a fait une promotion des gens qui venaient d'entrer à l'université, alors là, on forge encore une pédagogie particulière, donc appropriée, pédagogie qui demande que nous puissions, bon, d'ici faire attention à l'étudiant [...]* » (lignes 13-16). Pour justifier ses choix pédagogiques.

Oui, comme stratégie, les stratégies que j'utilise, là ça dépend. Bon d'abord ça, ça dépend d'euh donc des étudiants eux-mêmes, hein, qui sont qui sont là. **On essaie de s'adapter à leur niveau**. Tu sais que le niveau a tellement baissé qu'on a des difficultés pour se faire comprendre [...]. **Ça devient un peu difficile**, alors c'est ainsi qu'on fait son possible pour **être à leur niveau** et leur dire pratiquement et leur donner l'enseignement [...], donc ça c'est la première chose, **se mettre au niveau les étudiants**, parce qu'ils n'ont pas le niveau requis [...] (lignes 42-49).

### Conditions de travail non convenables

Mathieu estime que s'il n'enseigne pas comme il le veut, c'est notamment à cause de conditions de travail qui ne sont **pas convenables** ni pour lui,

Le lien que je peux faire, c'est bien sûr ce sont ces conditions-là de travail qui ne sont pas meilleures pour un bon travail, un travail d'enseignant d'université. Ce sont ces conditions qui nous poussent dans une pratique qui soit adaptée au contexte, qui nous pousse à inventer ces différentes stratégies pour que les étudiants comprennent le cours. Par exemple lire et commenter lentement mon texte pour que tout le monde me comprenne. Le lien c'est ça, les conditions de travail ne sont pas convenables et on ne peut pas capituler tant qu'on veut faire son travail comme il faut bien que la hiérarchie ne nous donne pas toutes les conditions qu'il faut (lignes 160-167).

ni pour les étudiants. Par exemple, il attribue la quasi absence d'interactions aux difficiles conditions de travail pour les étudiants.

[...] toi-même tu as dû remarquer la salle, c'est tellement très difficile pour qu'ils puissent poser des questions parce que la salle était déjà comble des bruits etc. quand un étudiant peut prendre la parole, on ne l'entend pas dans la salle et ça pose aussi des problèmes [...] (lignes 52-55).

### Des pratiques d'enseignement bricolées faute d'offres de formations pédagogiques

Faute d'une formation pédagogique continue, Mathieu se voit dans l'obligation de créer ses propres techniques et plans de cours. Il dit faire de son mieux pour réaliser un travail acceptable, malgré le fait qu'il ne soit sensibilisé aux innovations pédagogiques qui sont introduites à l'enseignement supérieur et universitaire.

[...] Alors que faire, nous rentrons donc dans cette pratique. En absence de directives, quand il n'y a pas de formation, chacun a sa méthodologie pour donner son enseignement, mais c'est poussé par les conditions dans lesquelles nous sommes en train de faire notre travail, voilà, c'est ça. Le lien comme tu le demandes c'est ce que je peux dire que la pratique est pratiquement

influencée, motivée par les conditions dans lesquelles nous sommes en train de travailler. Les conditions nous donnent l'occasion d'inventer des méthodes, des stratégies pour que nous puissions nous dépasser pour un travail qui soit acceptable et agréable. Donc, c'est ça pratiquement. Mais moi, j'ai une longue expérience, je suis en même temps agrégé d'enseignement secondaire, voilà, cela aide aussi (lignes 160- 175).

### Les programmes d'enseignement

Pour Mathieu, le programme d'enseignement est un autre facteur qui conditionne ses choix pédagogiques. « [...] de manière générale, nous nous sommes là pour respecter les textes, c'est ce que les textes nous disent de faire, c'est-ce que nous faisons [...] » (lignes 12-13).

#### 3.1.5 Synthèse du cas Mathieu

Les pratiques telles que déclarées par Mathieu ainsi que leurs facteurs peuvent être synthétisés comme suit :

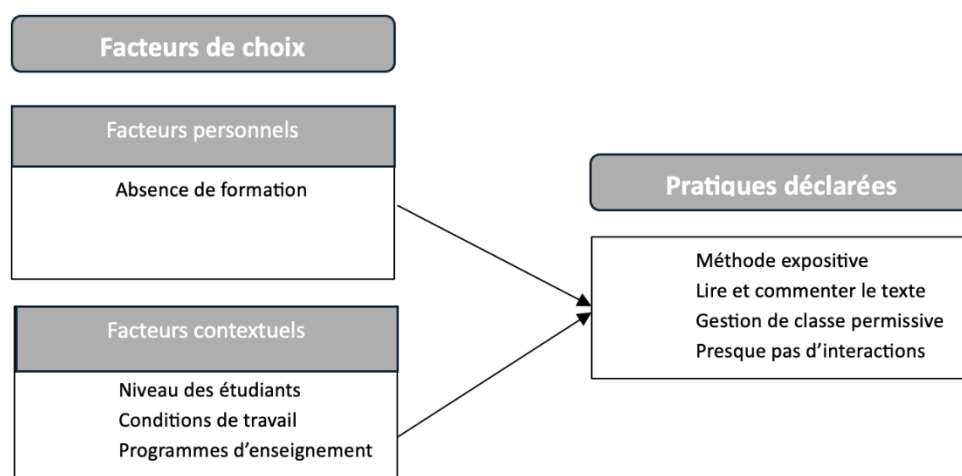


Figure 1. Synthèse du cas Mathieu

## 3.2 Analyse monographique du cas de Marc

### 3.2.1 Portrait sociodémographique et professionnel

Marc est chef de travaux<sup>2</sup> dans une des facultés. Il a un peu plus de 50 ans. Il est marié et père de plusieurs enfants. Il a fait ses études secondaires dans l'option math-physique. Il a un diplôme de licence (bac+5) en mathématique et un diplôme d'études approfondies toujours en mathématique. Il se décrit comme quelqu'un qui s'est retrouvé à la faculté des sciences sans véritable projet d'études. Faire les mathématiques était pour lui tout simplement une suite logique de ses études secondaires. « Je suis arrivé à l'université, évidemment

<sup>2</sup> Il s'agit d'un grade de promotion que l'on accorde à un assistant qui a accompli 4 ans de service, sous réserve entre autres, d'avoir publié au moins deux articles scientifiques dont un comme auteur principal.

*auparavant je n'avais pas choisi les maths, mais vu mon parcours, par après on me dira oh, il faut aller faire la math. Je suis quand même venu malgré moi [...]* » (lignes 312-314). En plus de ses diplômes, il dit avoir suivi quelques séminaires, mais dont il n'arrive pas à préciser la nature.

Sur le plan professionnel, Marc a une carrière longue de 25 ans à l'université. « [...] depuis que j'ai, qu'on m'a remis mon diplôme de licence. Donc, euh, on m'avait aussi retenu au même moment. [...] donc j'ai 25 ans de service, de euh, d'expérience dans la vie, de ma carrière ici » (lignes 346-347 ; 354-355).

### **3.2.2 Pratiques telles qu'observées en salle de classe**

Marc représente **le profil 2 : cours à la craie**. Son enseignement est à 80 % caractérisé par le recours au discours oral couplé des écrits intenses au tableau. Sur le plan des gestes pédagogiques, il enseigne avec beaucoup d'humour. Il donne régulièrement des exemples et se déplace de temps en temps dans la salle de classe. Sa gestion de classe se distingue par un laisser-aller estimé à 55 % d'observations dans cette dimension. De plus, il passe une très large partie de son temps à faire de digression en classe (42 % d'observations). En ce qui concerne les interactions, il semble que Marc ait tendance à travailler de manière solitaire. Ses questions et réactions représentent plus de 70 %. Les questions des étudiants n'atteignent pas 10 %. Ses pratiques usuelles, pour solliciter l'engagement cognitif consistent à fournir des définitions et des équations à mémoriser et à restituer.

### **3.2.3 Pratiques telles que déclarées par Marc**

Cinq thèmes ont émergé de l'analyse du discours de Marc sur ses propres pratiques d'enseignement.

#### **Usage de la méthode ex cathedra contre son gré**

Marc semble vouloir à tout prix enseigner autrement, il veut respecter le nouveau programme (LMD). « Bon, dans le LMD maintenant on nous exige plus de ne pas toujours se focaliser dans l'ex cathedra où on est en train de donner l'enseignement de façon autoritaire » (lignes 26-27). Malgré cette prescription, Marc n'arrive pas à se débarrasser de la méthode transmissive. Il dit utiliser une « *méthode adaptative* ». Cette dernière semble recouvrir deux sens. Le premier sens paraît faire allusion à un enseignement adapté au profil des étudiants.

Alors quand on donne le cours on doit tenir compte aussi du profil [...] quand bien même le programme est le même à certains niveaux dans plusieurs disciplines, mais on tient compte aussi des spécificités, donc liées à ceux qui doivent recevoir la matière. C'est comme ça que moi, je procède normalement (lignes 18-22).

Le deuxième sens renverrait à la « débrouillardise » qu'il fait en classe en l'absence de matériel et moyens technologiques dont il a besoin.

Donc les moyens technologiques nous aident énormément on doit devoir intégrer ça dans les pratiques pour qu'on soit efficace [...] bon malheureusement on n'a pas ça pour le moment à



notre disposition, donc c'est l'enseignant qui doit **se débrouiller** et c'est ce qui est dommage. C'est, c'est regrettable ça (lignes 148-154).

Même s'il évite de dire qu'il recourt à un enseignement transmissif, il y a lieu de constater qu'en déplorant l'absence des matériels didactiques et technologiques, Marc semble reconnaître tacitement qu'il donne encore un cours transmissif.

Bon là vraiment [le matériel didactique] fait défaut. Normalement ça doit se faire tel qu'on ne puisse pas perdre le temps **à écrire encore les notions au tableau** sous les supports de communication, mais plutôt que l'apprenant puisse avoir le temps d'écouter les explications [...] Euh au lieu de perdre encore le temps, on ne plus donner cours **en écrivant** au tableau à l'université. Tout comme **en dictant** la matière on ne peut plus (lignes 68-71 ; 119-121).

En reconnaissant tacitement l'usage de la méthode expositive, le discours de Marc corrobore nos observations de ses pratiques en classe, car nous avons noté que cette méthode représentait 80 % d'observations dans la dimension méthodes d'enseignement.

### Place indiscutable des interactions

Marc semble accorder une place de choix aux interactions en classe. Dans son discours, il est revenu plusieurs fois sur les interactions en termes de questions et de tâches à réaliser. « *Indiscutables ! [...] il faut à des moments vraiment poser des questions pour que l'on sache si réellement ça entre ou ça n'entre pas et quel est le profil de la personne qui est en face [...]* » (lignes 196-199). Il donne aux étudiants des tâches en termes de problèmes à résoudre pour les inciter à être actifs. « *Il y a des séances qu'on leur donne des travaux, soit à faire à la maison ou aussi ensemble en classe* » (lignes 253-254).

### De l'humour et de pauses pour détendre

Marc utilise de temps en temps son sens d'humour, il raconte de temps en temps des anecdotes comme stratégie pour détendre ses étudiants.

Vous voyez quand les gens sont fatigués, ils peuvent facilement vous déranger. Et puis bon, j'ai un peu le sens de l'humour aussi. Vous avez vu comment j'ai essayé d'ironiser tout à l'heure avec un étudiant, avec cet étudiant-là. Quand je dis s'adapter, c'est aussi savoir qu'ils viennent fraîchement du secondaire (lignes 51-54)

### Une gestion de classe adaptée au profil des étudiants

Marc caractérise sa gestion de la classe par **le respect**. Il pense qu'il faut respecter les étudiants pour obtenir leur collaboration en classe.

Bon, pour moi avec le nombre d'années que j'ai dans l'enseignement, je pense que je fais de sorte que les choses se déroulent bien dans la salle. Déjà, j'essaie de respecter tout le monde, même si la majorité sont de très loin moins âgés que moins (lignes 47- 49).

Cependant, ce respect ne l'empêche pas d'être **ferme** quand cela est nécessaire. « *Euh, certains sont parfois agités, il faut savoir les discipliner. De ce côté-là, il ne faut pas blaguer. S'il faut mettre quelqu'un dehors pour servir d'exemple, je le fais* » (lignes 54 – 56).

Toutefois, Marc semble être conscient de ses limites en matière de gestion de classe. Il reconnaît que c'est un **défi**.

[...] maîtriser je ne sais pas, mais avec le temps, je pense que, j'ai compris qu'on ne gère pas une classe à l'université comme on le ferait au secondaire. Ici c'est toujours un défi, mais il faut savoir s'y prendre. Mais euh, quand on essaie de bien enseigner il y a moins de dérangement (lignes 58-61).

### **Lier l'abstrait au réel**

Marc ne donne pas l'impression de partager totalement l'opinion traditionnelle selon laquelle les mathématiques sont abstraites. Il dit **contextualiser** son enseignement à partir de cas réels « *tout comme euh, il y a des exercices d'ordre un peu pratique. Par exemple, un cas pragmatique, un cas réel. Vous savez les maths c'est avant tout un raisonnement, mais elles ne sont pas abstraites comme beaucoup le pensent* » (lignes 262-264). Il dit faire tout pour que ses étudiants voient les applications de la mathématique dans la vie de tous les jours et dans leur future profession.

Former, c'est faire que la personne ait aussi l'aptitude à, à faire telle ou telle autre tâche, qu'elle soit compétente en ça, ça et ça. Sinon bah ... vous voyez que moi, je donne cours aux futurs [...]. Je leur montre comment ils peuvent utiliser les mathématiques pour analyser un médicament, comprendre ses composants, doser, etc. (lignes 227-231).

### **3.2.4 Facteurs influençant les pratiques**

Quatre facteurs se sont dégagés comme étant les plus déterminants pour expliquer les pratiques de Marc.

#### **Les pratiques des aînés – « il ne faut pas inventer la roue »**

Marc dit s'inspirer des pratiques de ses prédécesseurs « *bon, en regardant aussi ceux qui nous ont précédés, je cherche à voir ce qui ont précédé parce qu'il ne faut pas inventer la roue. Il faut voir les méthodes de ceux qui vous ont précédés* » (lignes 374-376) et de leurs conseils. « *Il ne faut pas préparer et aller aboutir, il faut toujours préparer des leçons, on nous donne des conseils, c'est comme ça* » (lignes 370-372).

Mais aussi de ses anciens professeurs. « *Il y a pas mal de profs qui sont passés devant nous. On choisit ceux qui, ce qu'on trouve que c'est, c'est qu'on a à répéter. Ça c'est indiscutable* » (lignes 376-378).

#### **Expérience personnelle**

Avec ses 25 ans de carrière dans l'enseignement universitaire Marc, pense que sa longue expérience a contribué à forger ses pratiques d'enseignement. [...] *donc j'ai 25 ans de service, de euh, d'expérience dans la vie, dans ma carrière ici. Cela m'aide aussi à enseigner tel que vous m'avez vu le faire. C'est un enseignement basé sur une longue expérience* » (lignes 362-364). Cette expérience l'aide également à savoir bien gérer sa classe. « *Bon, pour*

*moi avec le nombre d'années que j'ai dans l'enseignement, je pense que je fais de sorte que les choses se déroulent bien dans la salle » (lignes 47-48).*

### **De centaines d'étudiants**

La taille est un autre facteur qui conditionne les pratiques mises en œuvre par Marc.

Bon, la taille de classe [...] vous voyez déjà des populations qu'il y a là-bas, des centaines d'étudiants. **Ex cathedra** on peut encore donner, mais quand il faut passer des exercices, il faudra un nombre suffisant d'encadrants. Si les encadrants ne sont pas au nombre suffisant, vous voyez ce que ça donne (lignes 288-292).

Le cours transmissif qu'il donne semble être le seul adapté à la taille de sa classe.

**À l'impossible, nul n'est tenu donc**, on ne sera pas en mesure de faire de bons résultats. [...] oui, parce que déjà une population nombreuse comme ça. Euh ex cathedra ça peut encore passer, mais à un moment donné, il faut commencer à spécifier et restreindre le nombre (lignes 294-301).

### **Inexistence des matériels et moyens technologiques pourtant très nécessaires**

Tout au long de son discours Marc n'a pas cessé de pointer le manque des matériels et moyens technologiques.

Normalement, on devrait entrer dans l'auditoire on trouve le matériel nécessaire. S'il faut écrire sur un tableau blanc, on a un tableau blanc, s'il faut un matériel à projeter, le matériel est déjà là. Donc, c'est ce qui est l'idéal donc, l'enseignant n'a pas encore à commencer à chercher à traîner de matériel pour aller déplacer, donner son cours. Malheureusement, on n'a pas encore cette configuration. Vous verrez que **cela nous limite**. En ce qu'il y a, il y a euh, je vais dire qu'il y a certaines choses qu'on ne peut pas faire. Il y a des méthodes qu'on ne peut pas utiliser, vous voyez (lignes 154-164).

Il pense également que les étudiants ne sont bien équipés pour suivre le cours autrement que par la méthode ex cathedra. « [...]il faut que l'étudiant ait moyen d'avoir cet équipement électronique pour lire ce contenu. Or, je constate que le taux d'équipement côté étudiant est faible » (lignes 89-90).

### **3.2.5 Synthèse du cas Marc**

Synthétisons le cas Marc :

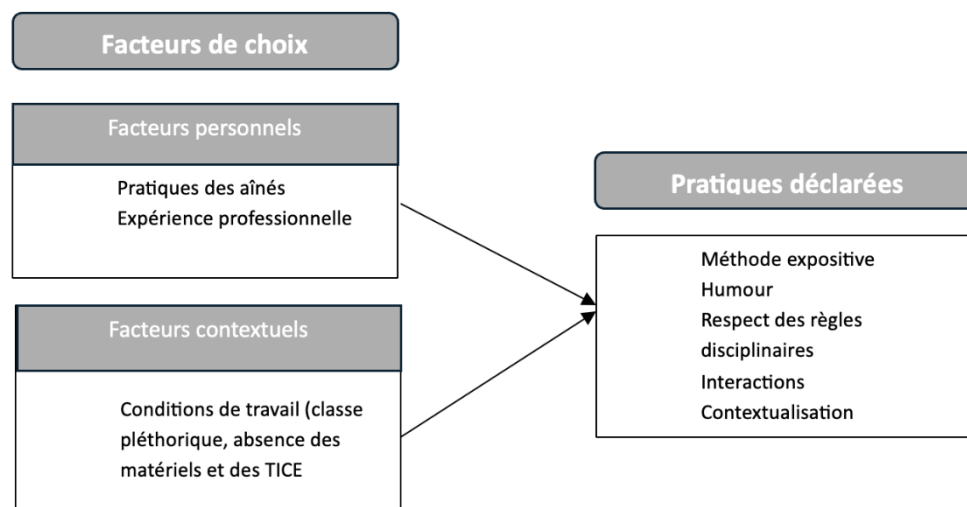


Figure 2. Synthèse du cas Marc

### 3.3 Analyse monographique du cas de Luc

#### 3.3.1 Portrait sociodémographique et professionnel

Luc a la soixantaine révolue. C'est un professeur associé. Il est marié et père de plusieurs enfants. Il a un diplôme de licence (bac + 5) en chimie et trois diplômes postuniversitaires, dont un doctorat obtenu en chimie de l'environnement. De plus, il a fait plusieurs autres formations et stages, dont le séminaire de pédagogie universitaire, dont il déplore l'organisation, notamment la durée. « [...] Il faudrait, bon ça c'est entre nous parce que vous êtes en train d'enregistrer (rire) il faudrait qu'on mette aussi du sérieux de ce côté-là [...] parce que c'était combien deux ou trois jours, je n'ai plus de précision[...] » (lignes 629-634), mais également l'insuffisance de contenu.

Même le contenu doit aussi être consistant pour permettre à quelqu'un d'acquérir les compétences pédagogiques qu'il faut pour bien enseigner, il ne faut pas seulement voir l'argent. Parce que vous savez que c'est une formation payante, et bien, on paye quand même beaucoup d'argent pour suivre ça, mais ce qu'on a ici, ce qu'on recherche, parce que notre souhait c'est quoi, c'est d'avoir de bons enseignants (lignes 636-641)

Sur le plan professionnel, Luc peint un parcours long parsemé de plusieurs embuches. Il ne serait pas devenu professeur d'université, s'il n'avait pas rencontré le professeur X<sup>3</sup> dans la ville de Matadi trois ans après qu'il ait terminé ses études université à l'UNIKIN.

Alors à Matadi j'ai connu mon prof X. J'allais rendre visite à ma grande sœur qui vendait dans un marché, d'ailleurs elle est déjà morte, elle vendait dans un marché. Et à côté il y avait un dépôt pharmaceutique où j'allais me mettre [...] où je partageais avec le gérant, le gérant de ce dépôt-là. Et c'est là où j'ai connu le prof X, c'était son dépôt. Bon et c'est à travers [lui], que j'ai introduit un dossier qui avait été accepté à la faculté [...] (lignes 441-450)

<sup>3</sup> Identité anonymisée

En fait, Luc dit avoir obtenu son diplôme de licence en 1994, mais n'a été engagé à l'université qu'en 1997. Il travaille donc comme enseignant à l'université depuis 27 ans. Il a également enseigné pendant une dizaine d'années à l'école secondaire.

### 3.3.2 Pratiques observées en salle de classe

Luc a été retenu dans cette étude qualitative parce qu'il représente l'un de deux représentants **du profil 4 : cours interactif**. Ses méthodes d'enseignement sont quasi exclusivement partagées entre discours oral couplé des écrits intenses au tableau et le travail des étudiants. Pour cette dernière méthode, il procède soit par une série des questions auxquelles les étudiants répondent pour ensemble construire la matière, soit par des tâches qu'il donne aux étudiants. Ces derniers travaillent et sont ensuite, invités à faire de présentation devant la salle. Cette méthode a occupé près de 40 % de nos observations dans la dimension méthodes d'enseignement alors que la première représente 40 % d'observations. Trois gestes pédagogiques incarnent le plus de son temps. Il passe son temps, soit à exécuter les tâches logistiques telles qu'effacer le tableau ou vérifier la sonorisation (29 %), soit à lire ses notes ou écrits au tableau (21 %), soit à parcourir l'auditoire pour voir comment les étudiants travaillent. En matière de gestion de classe, il passe plus de 40 %, soit à surveiller le déroulement d'activités des étudiants, soit, à maintenir l'ordre et la discipline. Cependant, dans plus de 47 % de temps, il laisse faire (les étudiants dérangent.), le bruit de fond ne s'arrête presque jamais. En ce qui concerne les interactions, les questions et réactions de l'enseignant représentent plus de 50 % de temps. Tandis que chez les étudiants cela représentent environnent le 40 %. Dans plus de 74 % de temps, il sollicite l'engagement cognitif des étudiants principalement au moyen de la résolution des problèmes.

### 3.3.3 Pratiques telles que déclarées par Luc

Le discours de Luc a fait ressortir plusieurs pratiques.

#### Une méthode expo-interrogative, mais pas que ...

À propos de ses méthodes d'enseignement, Luc déclare ouvertement utiliser la méthode expo-interrogative. « [...] Pour, pour ma méthode, c'est expo-interrogation c'est ce que je préfère, **je préfère faire participer les étudiants** [...] » (lignes 175-176) et pourtant, dans son discours, cette méthode ne semble pas être la seule méthode qu'il utilise pendant ses activités en classe. Il utilise aussi l'étude de cas. Cela apparaît clairement dans l'extrait ci-dessous :

[...] C'est pour leur faire découvrir ce qui a là-bas. Par exemple, comme vous avez suivi, je leur **donne un problème**, vous constatez par rapport à la théorie, vous avez déjà eu la théorie, la question est qu'est ce qui va se passer quand vous avez tel réactif avec tel autre réactif ? [...] (lignes 257-260)

Le terme méthode expo-interrogative utilisé par Luc semble être une appellation générique qualifiant des méthodes actives et participatives, dans une vision d'une classe qui place les **interactions** avant tout. Il interroge fréquemment les étudiants et offre sa disponibilité pour répondre à leurs questions.

Ah beaucoup de place, c'est quand même important de poser des questions » [...] Je, je dois accorder, quand il y a une question obligatoirement, il faut la considérer. Et je me sens quand même obligé d'y répondre. Il faut répondre à la question obligatoirement (Lignes 270 ; 280-282).

### **Une planification soignée des leçons**

Même s'il reconnaît qu'à l'université, on n'enseigne pas comme à l'école secondaire, Luc semble n'avoir pas abandonné ses pratiques d'enseignant du secondaire. Chacune de ses séances en classe est précédée d'une préparation soignée à la veille.

[...] Mais ben, pour y arriver, je prépare d'abord. Bon, la préparation, ce n'est pas comme à l'école secondaire où il faudrait préparer les documents pédagogiques, parce que l'école secondaire, ce sont les documents pédagogiques à présenter, même aux autorités. Ici, il n'y a pas de d'inspecteurs. Mais moi, je prends mon temps pour préparer mes cours à la veille. Comme on dit, une bonne préparation peut toujours sauver même s'il y a parfois de surprises dans la salle [...] (lignes 39-46).

Les tâches de planification semblent faire partie de la rigueur que Luc paraît promouvoir dans son travail.

[...] On est engagé pour travailler, il faut qu'on rende service. Mais seulement, c'est la rigueur, la rigueur et comme mon prof était vraiment rigoureux, et moi également parce que je me dis que le travail que nous faisons ici, c'est pour la formation [...] (lignes 105-110).

### **Une gestion de classe en demi-teinte**

En matière de gestion de classe, le discours de Luc fait ressortir tantôt des éléments de preuve d'une bonne gestion de sa classe. Par exemple lorsqu'il faut gérer le temps. « [...] *c'est parce que le temps est aussi compté. C'est ça le problème à l'université. Mais, je fais tout pour respecter le temps. A chaque séance je maximise le temps. Sans autant courir avec la matière [...]. Je donne la pause quand il faut [...]* ». Tantôt des éléments de preuve d'une gestion de classe laissée à elle-même. En effet, d'après son discours certains étudiants semblent faire leur loi en classe « [...] *Oui, c'est plus les bisseurs. Ils se mettent devant, ils ne voudraient même pas que les amis se mettent avec eux. Ils ont les expériences négatives de l'année passée [...]* » (lignes 420-421) et lui semble perdre le contrôle de la classe. « [...] *et c'est de la bagarre est certainement lorsqu'il y a une incompréhension ils se dispatchent de et ça crée un problème [...]* » (lignes 426-427).

### **Stimuler l'engagement des étudiants à tout prix**

Luc donne l'impression de quelqu'un qui est fermement attaché à faire fonctionner une classe interactive au sein de laquelle les étudiants sont impliqués dans les tâches d'apprentissage. Nous avons vu tantôt qu'il pose beaucoup de questions aux étudiants, autant qu'il veut répondre aux questions de ces derniers. Ce n'est pas tout. Le désir de Luc de voir ses étudiants s'investir pleinement dans leur travail est évident dans son discours.

Au début, quand j'ai commencé l'assistanat, il y avait beaucoup de travailleurs hein, les étudiants aimaient travailler. Mais ce dernier temps, il faut les forcer. Ils ne veulent pas passer

au tableau. Au moment où avant, au début, il y avait beaucoup d'enfants qui voulaient quand même passer au tableau. Comme nous, on le faisait. Parce qu'on travaille ensemble, on discute, on partage, etc. Maintenant, quand ils ne veulent pas passer au tableau finalement qu'est-ce qui se passe souvent, ils font bloquer la machine, ils bloquent la machine, ils dérangent et puis, ils font perdre le temps. [...] Non, il faut les forcer. Je les force à passer devant (lignes 180-191).

### **3.3.4 Facteurs influençant les pratiques**

L'analyse du discours de Luc a mis en lumière cinq thèmes relatifs aux facteurs qui semblent avoir de l'influence sur ses pratiques d'enseignement.

#### **Contraintes temporelles :**

Des mots ou groupes de mots tels que : donner au plus vite, charge, vitesse, rapidité, temps, équilibre, terminer, avancer, libérer la matière, etc. sont parmi les codes qui ont alimenté ce thème. En effet, malgré le fait qu'il prône, une classe interactive, le rythme que Luc imprime à son cours semble être fonction du temps qui lui est imparti dans le cadre de son cours.

[...] Parce que jusque-là on ne m'a donné que 20 heures, le cours, c'est 60 heures, on m'a donné un tiers du cours et euh [...] maintenant, il faudrait, vous savez qu'à l'université, il faut être rapide, il faut la vitesse, comme nous quand on était en [première de graduat] c'est ce que j'ai dit aux étudiants. Faut la vitesse comme nous hein (lignes 145-149).

De plus, Luc affirme ne pas adapter ses pratiques en fonction du temps dont il dispose en classe. Ainsi il préfère parler « d'équilibre ».

[...] Non il faut équilibrer. Il faut équilibrer pas trop vite, pas trop, parce qu'on peut beaucoup donner, or ils n'ont pas compris. Ça ne sert à rien. C'est mieux de résumer ce qu'on veut donner, qu'ils arrivent quand même à comprendre (lignes 205-209).

Et pourtant, il semble adapter ou mieux modifier ses pratiques en fonction du temps dans la salle de classe. Si par exemple, il a donné un problème à résoudre et que les étudiants traînent à répondre, Luc dit tacitement qu'il change de stratégie.

Vous pouvez montrer vous-même, voilà comment ça se fait pour gagner du temps et vous évoluer. Bon, c'est quand même bon que l'enfant découvre lui-même et vous évoluez ensemble avec des enfants. Au lieu que ce soit seulement toi-même au tableau en train d'euh, de montrer, non ! (lignes 213-216).

Il a même des pratiques qu'il ne semble pas vouloir mettre en place à cause du temps et que cela prend ou fait perdre. L'extrait ci-après l'exprime clairement. « [...] Mais comme dans le système LMD, il y a, j'aimerais quand même qu'il y ait des groupes de travail. Comme ça, lors il y a des exercices, qu'ils puissent travailler afin de faire passer, mais ça fait perdre du temps » (lignes 294-296).

#### **Ils sont très nombreux**

La taille de la classe semble également conditionner les pratiques d'enseignement de Luc. Par exemple, en ce qui concerne la gestion de classe, le nombre très élevé d'étudiants ne

permet pas à Luc de bien gérer sa classe. « Bon, ils sont très nombreux ce que tu as vu là, c'est peu. Parfois, ça devient difficile de faire fonctionner les choses normalement à cause de leurs comportements » (lignes 193 – 195). Luc ne sait pas mettre en œuvre certaines pratiques telles que les « quiz » en classe pour évaluer instantanément et stimuler les étudiants à plus d'implication pendant le cours.

Je ne connais même pas leur nombre, dernièrement, j'ai demandé là, ils peuvent être autour de 500, je ne sais combien ils sont nombreux. Maintenant, euh, dans cette condition, là où il y a parce que [les tâches] c'est à voisin fermé en réalité, mais à nos notes ouvertes. Mais vous verrez qu'en réalité, ils se recopient des réponses. C'est pratiquement impossible, ils sont tellement nombreux (lignes 399 – 403).

### **Des matériels didactiques et moyens technologiques peu disponibles, mais on s'y fait**

Luc déplore l'absence des matériels didactiques et moyens technologiques. « *C'est là où il y a souvent le problème. Les matériels didactiques on n'a pas vraiment. Bon, ce dernier temps les cours se donnent souvent moyennant quoi, moyennant la projection* » (lignes 215-217). Il souligne l'importance des matériels didactiques. « *Il faut avoir des modèles qui soient quand même de matériel didactique. En principe comme ça se passe, il faudrait qu'il y ait aussi des séances au labo pour illustrer certaines des réactions* » (lignes 226-228). Il dit avoir utilisé cela dans d'autres universités. « *Moi à [l'université X] je montrais aux étudiants, je ne sais pas. [...] Je montrais quand même par exemple, comment préparer des savons, comment préparer l'aspirine [...]* » (lignes 230-233). Cependant, cela ne l'empêche pas d'atteindre ses objectifs d'apprentissage. Il en projette une utilisation dans le futur. « *Non, les moyens technologiques tels que projeter par encore. Mais je le ferai prochainement. Il faut que je prépare tout [...]* » (lignes 236-238).

### **Quand nous, nous étions étudiants**

La scolarité passée de Luc semble impacter ses pratiques dans les deux sens. Il s'agit de mettre en œuvre et de tirer profit des pratiques qu'il aimait pendant ses années d'étudiant. C'est le cas de présentation des étudiants [...] *ils ne veulent pas passer au tableau. Au moment où avant, au début, il y avait beaucoup d'enfants qui voulaient quand même passer au tableau. Comme nous, on le faisait. Parce qu'on travaille ensemble, on discute, on partage, etc. [...]*. Ou, à éviter les pratiques qu'il n'appréciait pas. C'est le cas de l'organisation des activités en petits groupes en classe.

[...] Maintenant former encore des groupes, là. Et au sein d'un groupe vous verrez qu'il y en même qui ne voudraient pas travailler. Travailler dans un groupe, c'est bon, mais à condition que chaque étudiant arrive quand même à travailler. Puisque moi, j'ai l'habitude de dire aux étudiants. Moi quand j'étais étudiant, je n'aimais pas un travail de groupe. C'est-à-dire euh, euh, n'importe quel travail en groupe. Que ça soit dans l'auditoire pendant le cours ou à réaliser après (lignes 298-307).

Ou encore, à prendre le contre-pied des pratiques de ses anciens enseignants jugées inadéquates. « [...] *par exemple la mathématique qu'on a eu avec un belge là, c'était comme*



*de l'histoire » (lignes 151-152). « [...] mais le prof son problème c'était de libérer ça matière. Avancer c'est tout » (ligne 162). « **Par contre moi**, comme je venais de commencer, en donnant ma théorie. Je ne pouvais pas manquer de donner des exemples » (lignes 164-166).*

### Expérience dans le métier

L'expérience acquise aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement universitaire représente un autre facteur impactant les pratiques de Luc. En effet, tout au long de son discours, Luc n'a pas manqué de laisser transparaître cela parfois de manière implicite quand il faut par exemple, expliquer les stratégies qu'il utilise pour s'assurer de l'efficacité de ses pratiques d'évaluation en classe.

[...] parce que je me dis, lorsque vous donnez quoi, une question dont la réponse peut être, découverte facilement, tout le monde risque d'euh, parce qu'ils véhiculent la réponse, c'est pourquoi il y a un petit piège-là. Et vous verrez finalement que ce sont les intelligents qui finissent par réaliser, découvrir et s'en sortir et qui vont peut-être libérer aux amis. **Bon ça, c'est de choses qu'on comprend avec le temps**, les étudiants ne sont pas toujours malins (lignes 407-412).

Ou de manière explicite quand il faut justifier certains choix pédagogiques tels que la planification de ses leçons

[...] Mais dans l'entre-temps, j'allais enseigner dans une école de Lemba là. D'ailleurs, j'ai commencé l'enseignement dans une école de Lemba et l'école secondaire, Salem, ça ne représentait rien, mais parce qu'il fallait éviter la corruption. On est allé enseigner encore à l'école secondaire. Bon, et puis, il faut dire que cela m'a beaucoup aidé aussi pour euh, pour vous savez par exemple que préparer les cours chaque jour, c'est une habitude que j'ai développée depuis quoi, à partir de l'école secondaire. Voilà, c'est de petites choses comme ça, mais c'est l'histoire de ma carrière enseignante au secondaire et puis (lignes 471-478).

### 3.3.5 Synthèse du cas Luc

La synthèse du cas Luc est la suivante :

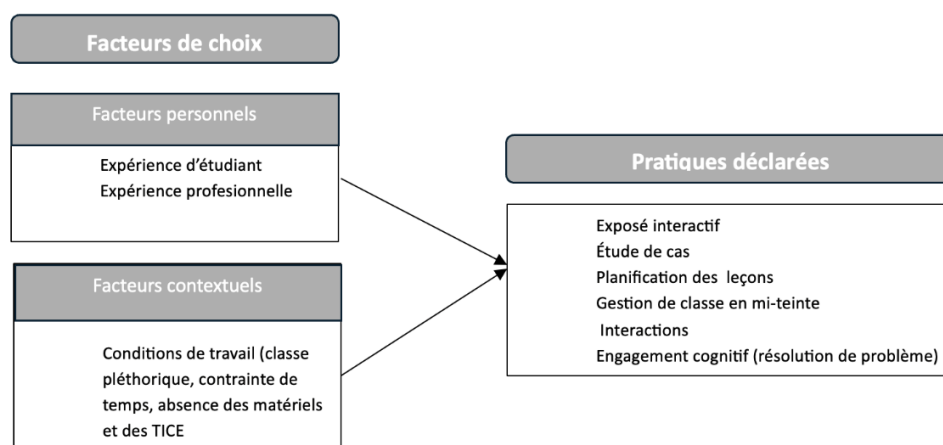


Figure 3. Synthèse du cas Luc

### 3.4 Analyse monographique du cas de Jean

#### 3.4.1 Portait sociodémographique et professionnel

Jean est un professeur associé. Âgé d'environ 50 ans, il est marié et père de plusieurs enfants. Il peint un portrait scolaire et académique hautement louangé. Il a fait les études agronomiques depuis l'école secondaire. Il se dit ne pas l'être devenu par « accident ». Il dit avoir reçu la meilleure de sa formation à l'école secondaire où il a eu la chance d'être enseigné par des professeurs belges venus dans le cadre de la coopération belgo-congolaise.

Et si je dois même donner quelques statistiques, je dirais, mon petit bagage intellectuel en tant qu'agronome, ce que j'ai appris aux humanités, c'est de loin énorme que ce que j'ai appris à l'université. 80 % aux humanités et seulement 20 % à l'université, sur le bagage que j'ai en tant qu'agronome (lignes 271-275).

Jean a trois diplômes postuniversitaires, dont un doctorat en sciences animales obtenu dans une université canadienne. En plus de ces diplômes, il a suivi plusieurs autres formations, dont le séminaire de pédagogie universitaire.

Sur plan professionnel, il est devenu enseignant à la congolaise. C'est-à-dire, sans avoir suivi une formation classique.

Je n'ai pas fait d'agrégation. Comme vous le savez, dans notre système ici, quand quelqu'un répond aux critères, il est passible d'être par exemple retenu comme assistant. Comme tout le monde, j'ai suivi ce chemin et j'ai été retenu, Assistant puis chef des travaux et là professeur. Je suis fils-maison, mais je n'ai pas fait une quelconque agrégation (lignes 321-325).

#### 3.4.2 Pratiques telles qu'observées en salle de classe

Jean représente le **profil 5 : cours multimodal**. La grande caractéristique de ses pratiques est qu'il alterne entre plusieurs types de pratiques. En termes de méthodes, il alterne entre exposé oral, cours transmissif avec support visuel et cours transmissif avec techniques de rétroaction en classe. Il effectue divers gestes pédagogiques. En effet, il se déplace beaucoup dans la salle de classe (28 %), il donne parfois exemples (19 %) et lit quelque fois ses PowerPoint (17). Il aime raconter des anecdotes et blagues pour détendre les étudiants (14 %). Il fait parfois preuve d'organisation (9 %) et passe quelque fois le temps à exécuter de tâches administratives et logistiques telles que faire des annonces. Il lui arrive d'insister sur les parties importantes qu'il faut retenir dans son cours (6 %). Sa gestion de classe est caractérisée par un le laisser-aller (72 %) et le discours extra -cours (16 %). Il intervient quelques fois pour rappeler à l'ordre et la discipline (12 %). Sur le plan d'interactions, il alterne entre questions conceptuelles et factuelles (24 %), questions rhétoriques (20 %), questions de vérification de la compréhension (19 %). Il prend également le temps de répondre aux questions des étudiants (24 %). Avant de commencer une nouvelle matière, il commence par rappeler la matière précédente (6 %). Afin de stimuler l'engagement cognitif, il varie entre la mémorisation et le maintien de l'information et l'établissement de liens entre le contenu qu'il transmet et la réalité concrète.

### 3.4.3 Pratiques telles déclarées par Jean

L'analyse de discours de Jean sur ses propres pratiques a fait émerger cinq thèmes ci-après.

#### On est plus au moyen-âge

Jean se décrit comme un enseignant moderne. Il met en avant ses compétences numériques et les moyens technologiques qu'il dispose pour enseigner.

Voilà, j'ai l'habitude depuis un certain moment, comme on évolue, on n'est plus au Moyen Âge, d'utiliser le support visuel. J'ai compris que le support visuel est très important parce que les étudiants captent, puisque le texte nuit beaucoup, c'est ennuyeux le texte. On est dans un auditoire, vous parlez et les étudiants somnolent, d'autres manifestent moins d'intérêt. Ils sont là puisque j'ai parlé de la présence, ils n'ont pas un intérêt. Mais avec le support visuel, il y a plus de captivité, vous sentez qu'ils accordent beaucoup plus d'attention. Moi j'utilise les PowerPoint, en même temps je leur donne un support syllabus [...] (lignes 49-57).

Il se dit même être dépendant de ses moyens au point où il lui est devenu difficile d'enseigner sans PowerPoint. « [...] je suis bien dépendant, puisque j'estime que la transmission se fait mieux avec les images, les illustrations. Comment vous allez créer un graphique si vous n'avait pas de l'électricité ! » (lignes 65-67).

#### Cours interactif

Jean place son enseignement sous les signes d'interactions. « [...] ça compte pour moi puisqu'à travers des questions ou des échanges que j'ai avec eux, j'apprends aussi car nous sommes les hommes des terrains, il n'y a pas que la science fondamentale » (lignes 200-201). Pour lui, l'étudiant doit interagir constamment avec l'enseignant. Il doit prendre l'initiative de poser n'importe quelle sorte de question : « Je leur dis qu'ils doivent tous s'impliquer, ils doivent poser des questions, même des questions entre guillemets bêtes. La question que vous y pensez être bête peut, peut-être aider quelqu'un. » (lignes 67-69). Il utilise toute sorte de stratégie pour inciter ses étudiants à prendre parole, à interagir. « Je leur donne des petites bonifications. Quand je pose une question pertinente, l'étudiant qui y répond, pour moi il se démarque des autres et je lui donne une petite bonification, c'est entre 0,25 et 0,5. Cela vaut quelque chose » (lignes 172-174).

La perception de Jean corrobore nos résultats. Nous avons par exemple relevé par exemple que Jean consacre près d'un quart de son temps (24 %) pour répondre aux questions des étudiants. Tout comme il leur pose aussi diverses questions.

#### Des pauses - blagues pour détendre

Plusieurs mots ou groupes de mots et phrases se sont regroupés au tour de ce thème : ennui, désintérêt, somnolence, fatigue, long discours, lecture de texte, concentration, attention, etc., cela montre l'intérêt que Jean semble accorder à ce thème. Pour lui, il ne faut pas enseigner pendant longtemps sans détendre les étudiants. Il semble accorder beaucoup d'importance à ces deux gestes pédagogiques.

Quand je leur explique comme ça, vous savez que le cours est aisé, et qu'est-ce que je fais ensuite? Connaissant que le texte ennui, Il y a des petites blagues aussi, vous posez des blagues, vous rigolez. Il y a aussi des moments de pause où presque entre parenthèses, vous commencez à parler d'autres choses et là vous trouvez qu'ils ont une intention, c'est aussi pour éviter la monotonie. (lignes 105-109).

Un autre geste pédagogique sur lequel Jean paraît mettre l'accent c'est « l'émphase ». Il dit que même si l'on blague avec les étudiants, il veille à ce qu'ils retiennent les points importants de la matière.

[...] Donc, eux-aussi devraient connaître leur spécificité, qui est du domaine animal. [...] Et puis je leur dis c'est important, ne soyez pas étonnés que je pose ça à l'examen. Quand je leur dis ça, c'est pour retenir leur attention sur ce qui est important dans leur domaine. À l'examen, je pose justement ce que je leur ai dit (lignes 178-183).

### **Rester naturel – ne pas être autoritaire**

En matière de gestion de classe, Jean paraît privilégier le style coopératif. « *J'aime **faire participer** tout le monde à la gestion de la classe. J'ai compris que si tu veux que les choses se déroulent bien en classe, **il faut associer** les étudiants. C'est des personnes humaines* » (lignes 369-371). Jean ne veut pas s'imposer sur ses étudiants. « *j'ai un principe, je dis souvent qu'on ne force pas la nature, je préfère être naturel devant tout le monde. Je n'aime pas régner sur des gens que j'estime qu'ils sont en position de faiblesse par rapport à moi* » (lignes 371-373). Pour lui la discipline doit être librement consentie. « *Évidemment, qu'est-ce que je fais, quand je commence mon cours, j'explique la règle du jeu que moi je côtoie la présence, il faut la politesse. Si vous voulez mériter de quoi que ce soit[...]* » (lignes 25-27). Il donne l'impression de quelqu'un qui pense que la discipline c'est quelque chose qui doit aller de soi.

[...] Mais plus vous êtes au milieu d'eux puisque vous êtes simple, vous ne forcez pas la nature, puis que vous rigolez avec eux, je constate que j'ai moins d'ennuis avec les étudiants par rapport à d'autres collègues qui sont même plus friqués que moi, plus autoritaires que moi, je dirai même inutilement autoritaires, puisque comment voulez-vous être plus autoritaire devant un public qui est bien inférieur à vous ! (lignes 374-378).

Cela correspond à nos observations en classe, où nous avons noté que la gestion de classe par Jean se caractérise par le laisser-aller et le discours extra – cours.

### **Pratique de contextualisation**

Jean semble être attaché à l'importance de faire les liens entre les contenus d'enseignement en classe et les situations du monde réel. Il dit amener ses étudiants sur le terrain pour voir la réalité.

Je fais avec eux de descente sur terrain, par exemple l'identification des insectes, ce qui fait la différence entre deux insectes c'est la clé d'identification des critères. C'est à travers le critère commun qu'on regroupe un certain nombre ou une famille ou un genre ou je ne sais pas quoi d'insectes. C'est sur base de ça qu'on fait, donc on leur demande, c'est un apprentissage. Dans l'auditoire, c'est de manière théorique. Sur le terrain, maintenant, lorsque j'avais parlé de

critères, j'avais parlé par exemple la nervation, voilà la nervation. Quand on dit par exemple que la mouche Tsé-Tsé a une hache dans son aile comparée à la mouche domestique, voilà la hache-là, il voit la forme d'une hache, c'est ça le terrain. Ils doivent voir pour concilier la théorie à la pratique (lignes 214-222).

Jean décrit ici une pratique que nous n'avons pas capturée lors de nos observations dans sa classe, à cause du fait qu'il s'agit d'une pratique qui a lieu en dehors de la salle de classe.

### **3.4.4 Facteurs influençant les pratiques**

Quatre thèmes sont ressortis de nos analyses comme traduisant les facteurs qui influencent les pratiques d'enseignement mises en œuvre par Jean.

#### **Taille de classe**

Jean pense que l'environnement de travail est important. « *Je dois voir moi-même ce que je dois faire en fonction aussi de l'environnement* » (lignes 15-16). Néanmoins, tout au long de nos échanges, Jean n'a pas cessé d'évoquer de manière particulière, la taille de sa classe qui selon ses dires conditionnerait la mise en œuvre d'autres pratiques d'enseignement, notamment les pratiques centrées sur l'étudiant, telles que le travail en petit groupe, la présentation des étudiants, etc.

Le choix est très important, mais aussi leur nombre. Il y a des choses qu'on aimerait bien faire ensemble mais vu leur nombre, ce n'est pas possible. Par exemple, si vous devez faire la dissection d'une chèvre pour regarder son anatomie, son appareil reproducteur, son anatomie pour voir la différence entre le mâle et la femelle, figurez-vous une chèvre devant un auditoire de 600 étudiants, quand est-ce que tout le monde pourra bien voir ! c'est pour ça que je préfère utiliser des images, une chèvre imagée dans un PowerPoint où je peux montrer à tout le monde sans trop de difficulté (lignes 236-243).

#### **Accompagnement de collègues**

Selon Jean, s'il souhaite acquérir une compétence qui lui fait défaut, il n'hésite pas à chercher conseil auprès de ses collègues qui la maîtrisent.

Je peux me considérer qu'aujourd'hui que j'ai des compétences puisqu'il y a des cours que je peux donner sans regarder le support. J'ai ma stratégie, si j'ai un cours que je maîtrise moins ou qui a des notions que je maîtrise moins, comme les statistiques, je demande à un collègue qui a plus de compétence on échange autour du cours [...] (lignes 362-366)

#### **Expérience personnelle**

Jean donne l'impression d'être très convaincu par l'efficacité de ses pratiques d'enseignement. Il met en avant les bénéfices que sa façon d'enseigner a produit. « *Je reconnais n'avoir pas fait l'agrégation, mais je trouve qu'avec le temps j'ai beaucoup appris dans l'enseignement, même si je ne connais pas tout. Ça, je le vois à partir de retour des étudiants. Vous avez vu comment mon auditoire est comble* » (lignes 325-327).

### Formations antérieures

L'école secondaire semble être la source lointaine des pratiques mises en œuvre par Jean. Lorsque Jean a partagé son histoire scolaire, il a passé davantage de temps à louer l'enseignement qu'il a obtenu au secondaire qu'à discuter de ses études supérieures et postuniversitaires. « *On était enseigné par des Blancs, la chance qu'on a eue* ». (lignes 254-255). Le mot chance est revenu plusieurs fois. « *Moi, j'ai eu la chance de faire les humanités techniques agricoles et vétérinaires, n'est-ce pas !* » (lignes 251-252). C'est là qu'il semble avoir puisé certaines de ses pratiques d'enseignement.

La chance que j'ai eue en étudiant dans cette école, c'est qu'on ne manquait de rien en matériels didactiques. **Entre parenthèses, vous comprenez pourquoi je n'aime pas enseigner sans matériels.** Parce qu'on avait le forfait, c'est-à-dire le machin, on avait le mouton, on avait la chèvre, on avait le porc, on avait le lapin, on avait des volailles, poule, canard, etc. (lignes 260-265).

**Impact mitigé de la formation en pédagogie universitaire.** Il y a une certaine contradiction dans les propos de Jean lorsqu'il évoque sa formation en pédagogie universitaire et son application dans son travail. Il dit avoir suivi le séminaire de pédagogie universitaire comme formalité.

[...] oui, j'ai fait la pédagogie universitaire de courte durée. Pour moi, ce n'était pas forcément obligatoire. C'est une formation qu'on donne de manière obligatoire pour être nommé professeur, [...] mais pour éviter des ennuis, **j'ai fait par formalité** cette formation ici pour avoir ce diplôme ici, **la petite attestation** qu'on attribue. C'est pour avoir la facilité que votre dossier soit, soit retenu que j'ai fait ça (lignes 333-342).

Alors qu'il dit avoir suivi cette formation par formalité, il semble reconnaître la pertinence de son contenu,

Le contenu de cette formation vous apprend plein de choses. Vous apprenez comment votre tempérament, comment vous pouvez enseigner, comment vous pouvez faire... Donc ça statuait un peu sur les critères d'évaluation, comment on peut faire la lecture de l'auditoire des étudiants, leurs comportements, leurs humeurs, comment on peut les gérer, comment on peut gérer tous ces problèmes (lignes 346-350).

En même temps, il fustige tout de même la façon dont cela se fait. « *Mais c'est **une formation de courte durée**, de moins d'une semaine. [...] j'aimerais quand même que ça revienne tout le temps parce qu'on ne connaît pas tout. C'est toujours important* » (lignes 350-356). A contrario, il dit être plus influencé par d'autres formations qu'il a suivies que la formation pédagogique. « *Mais à part ça, j'ai suivi d'autres formations qui n'ont rien à voir avec la pédagogie universitaire, qui m'aide beaucoup plus pour enseigner* » (lignes 356-357).

#### 3.4.5 Synthèse du cas Jean

Voici la synthèse du cas Jean :

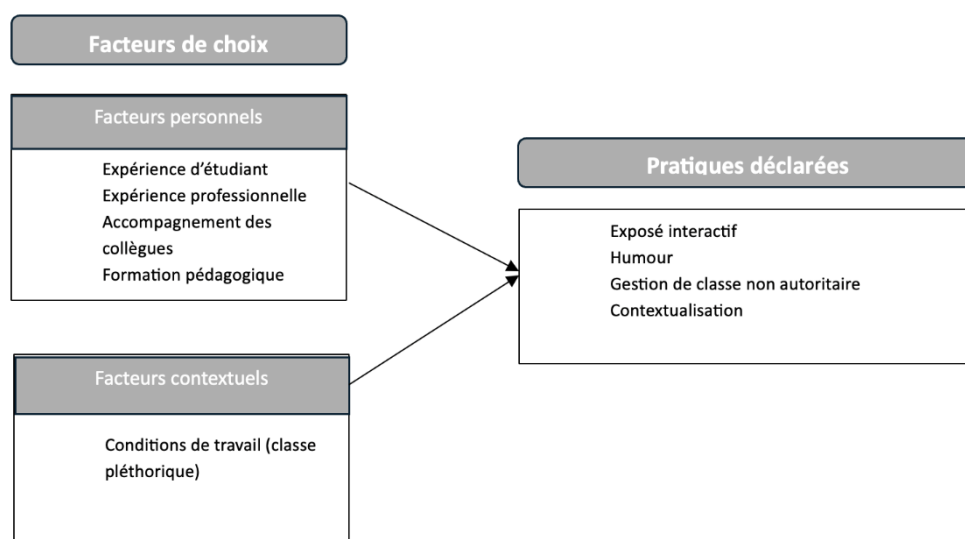


Figure 4. Synthèse du cas Jean

### 3.5 Synthèse des facteurs de choix des pratiques d'enseignement déclarés par les quatre informateurs

La synthèse de diverses déclarations de nos quatre informateurs fait ressortir quatre facteurs personnels et trois facteurs liés au contexte de travail. La figure 5 ci-après reprend ces deux groupes de facteurs.

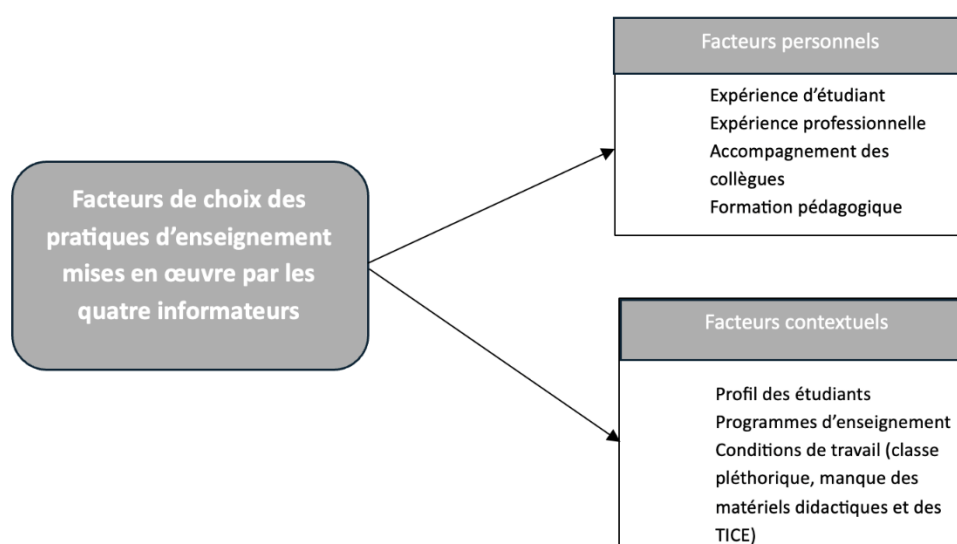


Figure 5. Synthèse des facteurs de choix de pratiques d'enseignement

## 4. Discussion des résultats

Cette étude a été réalisée dans le but d'arriver à comprendre les raisons qui justifient les pratiques d'enseignement telles que nous les avons décrites au chapitre précédent. Nous avons pour ce faire opté pour une approche qualitative. Cette dernière nous a conduit à construire un guide d'entretien dont les questions touchaient à la fois à notre cadre conceptuel et au modèle théorique que nous avons mis en exergue. Dix-sept entretiens ont été réalisés avec les enseignants dont les pratiques ont été observées. Quatre de ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse systématique de contenu. Les résultats auxquels nous sommes arrivés vont être à présent discutés à l'aune des questions de recherche. Pour rappel, deux questions ont été à la base de toute notre démarche dans cette étude. La première cherche à comprendre dans quelle mesure les pratiques observées par une tierce personne, correspondent-elles à la perception qu'en fait l'enseignant de la classe observée ? La deuxième et c'est la principale, vise à savoir quelles sont les raisons ou facteurs qui peuvent expliquer la mise en œuvre des pratiques que nous avons observées ?

### 4.1 **Dans quelle mesure les pratiques observées par notre équipe d'observateurs correspondent-elles aux pratiques telles que déclarées par les enseignants des classes observées ?**

Les résultats de l'analyse des cas de Mathieu et de Luc font apparaître plusieurs éléments de convergence entre les pratiques observées et les pratiques déclarées. Si ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus par Ebert-May et ses collègues (2015) en contexte américain, il y a cependant, lieu de mettre en évidence que des tels résultats prennent le contre-pied de certains auteurs (Clanet, 2001 ; Clanet et Talbot, 2012 ; Cotronei-Baird, 2020 ; Guzmán-Valenzuela, 2013 ; McCance et al., 2020 ; Talbot, 1997 ; Teasdale et al., 2017, etc.) qui ont pointé l'existence des écarts, parfois importants entre les pratiques observées et les pratiques déclarées. Par exemple, Clanet (2001) a montré que les discours des enseignants sur leurs propres pratiques ne reflètent pas toujours ce qu'ils font réellement en classe. Or, les déclarations de Mathieu sur les méthodes d'enseignement qu'il utilise décrivent une situation qui se rapproche de nos observations dans sa classe. Mathieu dit faire un enseignement classique, consistant à lire et à commenter ses notes. Il s'agirait donc d'un enseignement dans lequel les étudiants n'ont pas de contrôle sur leur apprentissage (Crook et al., 2004), où l'enseignant fait presque tout seul. C'est exactement ce que nous avons relevé. En effet, nos résultats avaient pointé que dans 83 % de temps, Mathieu recourait au discours oral pour enseigner. Nos résultats se rejoignent aussi en ce qui concerne la gestion de classe. Mathieu dit accorder un peu d'attention au maintien de l'ordre à cause de la pléthore d'étudiants qu'il y a dans sa classe. Nos résultats ont effectivement montré que le laisser-aller représentait 74 % d'observations. Un autre point d'accord se situe au niveau des interactions. Mathieu dit accorder beaucoup d'importance aux échanges, mais que ses étudiants n'en veulent quasi pas. Nos résultats ont souligné que les initiatives de Mathieu en matière d'interactions représentent plus de 70 %, mais que les réactions des étudiants dépassent à peine, 1 %. Mathieu admet ne pas avoir recours aux matériels didactiques durant



son enseignement, ce qui confirme nos résultats indiquant un taux de fréquence nul concernant les matériels et les outils technologiques.

Pour le cas Luc, même s'il ne semble pas bien nommer les méthodes qu'il utilise, néanmoins la description qu'il en fait rejoint nos observations. Nos observations convergent aussi pour ce qui est de la sollicitation de l'engagement cognitif. Le discours de Luc laisse voir qu'il veut à tout prix impliquer ses étudiants pendant le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage. Cela rejoint nos constats qui ont révélé que Luc fait travailler beaucoup ses étudiants. 74 % d'observations dans la dimension sollicitation de l'engagement académique représentent la résolution de problème. Toutefois, en matière de gestion de classe, Luc met en avant le mauvais comportement de ses étudiants et les difficultés qu'il a, à cause de la pléthore d'étudiants qu'il y a dans sa classe, et pourtant nous avons observé que dans 40 % de temps d'observation sur cette dimension, Luc fait le tour de la salle pour surveiller le travail des étudiants.

En revanche, les deux autres cas, surtout celui de Marc, fait écho des résultats qui corroborent de travaux antérieurs. Parmi ces travaux, certains ont montré qu'il est possible qu'un enseignant ne déclare pas les pratiques qu'il met réellement en place ou qu'il aimerait mettre en place (Clanet et Talbot, 2012 ; Ebert-May et al., 2011). Bien que cela soit rare, il arrive que des enseignants ne mentionnent pas complètement ou partiellement les pratiques qu'ils emploient réellement, soit parce qu'ils ne sont pas conscients de leur utilisation au moment de l'interrogation, soit parce qu'ils manquent de mots pour décrire avec précision leurs actions. On observe chez Marc une tendance à se montrer réticent à avouer qu'il fournit un enseignement magistral. Il va jusqu'à qualifier sa méthode « d'adaptative ». Il est ressorti de nos observations que ses pratiques d'enseignement reposent sur des principes transmissifs pendant environ 80 % de la durée de son enseignement. Il dit privilégier les interactions en classe, et pourtant, nous avons observé que ses initiatives et réactions en matière d'interactions représentent plus de 70 %. En ce qui concerne la gestion de classe, Marc tient un discours quelque peu mitigé. Il dit agir avec respect et fermeté, tout en reconnaissant que gérer une classe à l'université reste un défi. La fermeté dont parle Marc n'apparaît pas dans nos observations puisque nous avons noté un « laisser-aller » en classe estimé à 55 % de temps dans la dimension gestion de classe et un discours qui n'a rien avoir avec le cours dans 42 % de cas. Un seul point de convergence à souligner, c'est au plan de gestes pédagogiques. Marc dit enseigner avec humour et c'est ce que nos observations avaient montré.

Le cas de Jean présente des divergences seulement sur le plan des méthodes d'enseignement. Jean évite de rapporter la part importante de cours transmissif qu'il utilise. Il préfère mettre en avant l'usage de moyens technologiques. Cependant, il faut souligner que ces moyens technologiques n'ont pas amené Jean à adopter des méthodes actives. Son cours est fort ancré sur les méthodes transmissives. Ces moyens l'ont plutôt aidé comme disent Paivandi et Younès (2019), à réinventer ses méthodes transmissives. Il lit et commente ses PowerPoint. Il donne l'impression de s'être affranchi de la méthode ex-cathedra, « *Je leur explique toujours que la méthode ex cathedra où vous avez le cours magistral, où vous avez l'instructivisme, comme on dit, où l'enseignant ne fait que parler et les étudiants ne font*

*qu'encaisser n'est pas efficace* » (lignes 63-66). Pourtant, nos analyses montrent qu'il utilise encore cette méthode durant son enseignement.

#### 4.2 **Quelles raisons ont sous-tendu la mise en œuvre des pratiques que nous avons observées ?**

En lien avec cette question, nos analyses ont permis d'identifier plusieurs raisons qui sous-tendraient la mise en œuvre des pratiques d'enseignement par les enseignants congolais. En référence au modèle triadique de Bandura (2003), ces facteurs peuvent être groupés en deux catégories. Les facteurs personnels et les facteurs contextuels.

Premièrement, en ce qui concerne les facteurs personnels, les résultats placent l'expérience personnelle en première position. Ce facteur se situe au niveau micro des facteurs contextuels (Talbot et Arrieu -Mutel, 2012). En effet, à l'exception de Mathieu, les trois autres informateurs ont souligné l'influence de l'expérience personnelle sur leurs choix pédagogiques. Pour tous les trois informateurs, il s'agit tout simplement des habitudes et compétences professionnelles qu'ils ont développées en tant qu'enseignant à l'université. Ce résultat est congruent avec les conclusions de certaines études (Loiola et Tardif, 2001 ; Oleson et Hora, 2013 ; Ryker et McConnell, 2014 ; Zhou et al., 2016). D'après l'étude de Zhou et ses collaborateurs (2016), les enseignants d'université ont une propension à sélectionner les méthodes pédagogiques qui ont démontré leur efficacité dans le passé et qui leur ont permis d'atteindre leurs objectifs. Pour Loiola et Tardif (2001, p. 322), certains professeurs « ne connaissent pas d'autres formes des pratiques que celles qu'ils pratiquent ». Par ailleurs pour Luc, spécialement, cette expérience d'enseignant concerne également sa carrière à l'école secondaire. Il ressort également de ces résultats que l'expérience personnelle peut englober l'expérience acquise au cours de la période scolaire ou universitaire. L'analyse du cas de Jean a montré que ce dernier utilise des compétences qu'il avait développées alors qu'il était encore élève à l'école secondaire. Par contre, les cas de Marc et Luc ont montré que pour ces derniers, c'est plutôt leur expérience en tant qu'ancien étudiant de l'UNIKIN qui joue aussi. Ce résultat est également convergent avec d'autres travaux antérieurs (Loiola et Tardif, 2001 ; Oleson et Hora, 2014). Par exemple, Loiola et Tardif (2001) ont pointé qu'il y a des professeurs qui ne connaissent d'autres pratiques que celles auxquelles ils ont été exposés pendant qu'ils étaient aux études.

Sur la deuxième marche de facteurs personnels se trouve l'accompagnement des collègues, cité par Marc et Jean. Ce facteur est une découverte pour le contexte congolais. Comme le montre notre adaptation du modèle de causalité triadique de Bandura (2003) à la page 91, nous n'avons pas intégré ce facteur dans notre recherche. Quoi qu'il en soit, on trouve déjà des références à ce sujet dans la littérature. En effet, des études citées par Doan (2021) ont relevé que la collaboration ou le travail d'équipes entre professeurs, constitue un des déterminants de choix et de l'amélioration de pratiques des enseignants. En effet, cette collaboration offre aux enseignants les occasions d'échange d'expérience, de discussion qui leur permettent notamment de faire face aux difficultés professionnelles. D'autres études ont constaté que de nouveaux professeurs étaient plus enclins à solliciter les conseils de leurs collègues notamment, sur les méthodes qui marchent (Focier, 2003, cité dans Doan, 2021).

Selon l'étude de Doan, les « échanges entre collègues » sont également mis en avant comme un facteur contribuant à la mise en place de pratiques d'enseignement qui ne sont pas magistrales.

La formation intervient comme le troisième facteur personnel. Elle a été citée par deux informateurs. Mathieu et Jean. Cependant, le premier l'a évoqué pour déplorer son manque dans la politique institutionnelle, ce qui le contraint à « se débrouiller », à « trouver ses propres solutions », à « créer ses propres méthodes ». Le deuxième le cite aussi, mais présente un impact mitigé. Un tel résultat interroge. Dans la mesure où de nombreuses études sur le sujet ont mis en évidence l'influence de la formation sur les choix pédagogiques des enseignants en classe (par exemple, Doan, 2021 ; Garrett et al., 2019 ; Gibbs et Coffey, 2004 ; Ingersoll et Strong, 2011 ; Kraft et Blazar, 2017 ; Postareff, 2007 ; Slavin et al., 2014 ; Stes et al., 2010 ; Stewart, 2014 ; Trautwein, 2018 ; Vilppu et al., 2019). Toutefois, au lieu d'être surprenant, ce résultat conforte les appréhensions que nous avons à son sujet lorsqu'on nous présentions le contexte de l'enseignement supérieur et universitaire congolais. Au chapitre un, nous avons pu démontrer qu'il n'existe pas une politique cohérente de formation des enseignants aussi bien à l'entrée qu'en cours de leurs carrières. Les travaux de Mokonzi Bambanota (2021) et de Mukendi wa Mpoyi (2018) nous avaient aidé à soutenir ce constat.

Deuxièmement, à propos des facteurs contextuels, deux facteurs ont été identifiés. Les conditions de travail et les programmes d'enseignement.

D'abord les conditions de travail. Ce facteur est ressorti chez tous les quatre informateurs. Il comprend principalement, la taille de classe (classes pléthoriques), la capacité d'accueil des salles de classe (plus d'étudiants que de places disponibles), le profil ou niveau des étudiants, les matériels didactiques et les moyens technologiques (aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants). Ces résultats rejoignent les conclusions d'un certain nombre d'études antérieures. En ce qui concerne la taille de la classe par exemple, nos résultats rentrent dans un débat contradictoire qui existe dans la littérature sur ce sujet. En fait, certains auteurs avancent que les enseignants d'université recourent à l'enseignement magistral à cause du nombre élevé d'étudiants dans les auditoriums (Paivandi et Younès, 2019). D'autres (Exeter et al., 2010 ; Hattie, 2005) ont montré que la taille de la classe ne joue pas. D'autres encore, ont tout simplement rapporté que les enseignants utilisent certaines méthodes juste par habitude (Pale, 2013). D'ailleurs, les résultats du chapitre cinq, ont montré que la taille de la classe ne constitue pas un critère discriminant pour les pratiques d'enseignement utilisées en RDC. Pour nos informateurs, les matériels didactiques et les moyens technologiques constituent un facteur contextuel important. Nous avons noté que Luc adopte des pratiques d'enseignement distinctes quand il enseigne dans l'université où les matériels didactiques sont disponibles.

Il faut avoir des modèles qui soient quand même de matériel didactique. En principe comme ça se passe, il faudrait qu'il y ait aussi des séances au labo pour illustrer certaines des réactions » (lignes 226-228). Il dit avoir utilisé cela dans d'autres universités. « Moi à Butembo [...] je montrais aux étudiants, je ne sais pas. [...] Je montrais quand même par exemple, comment préparer des savons, comment préparer l'aspirine [...] (Entretien de Luc, lignes 230-233).

Le cas de Luc semble donc, confirmer ce que disent Doyle et Ponder (1977, cité dans Crahay, 2002), à propos des pratiques en classe. Ces auteurs avancent qu' « *en classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, mais la situation qui contrôle le maître* » (p. 116). Ce fait vient également étayer les constats de l'UNESCO (2011, p. 9) selon lesquels « l'adoption des dernières technologies dans l'éducation entraîne des changements dans le rôle des enseignants et dans les pédagogies adoptées [...] ». »

En ce qui a trait au niveau des étudiants, la majorité de nos informateurs déplorent le niveau de leurs étudiants qu'ils jugent faible. Ils disent choisir des pratiques « adaptées » au niveau de leurs étudiants. Un tel résultat conforte la littérature (Doan, 2021).

Parmi les facteurs contextuels mentionnés, le deuxième est le programme d'enseignement. Il se situe au niveau intermédiaire (méso) des facteurs tels que décrits par Talbot et Arrieu-Mutel (2012). Il est cité par Mathieu et Luc. Si Mathieu parle en termes de respect de textes, Luc parle plutôt de la pression de temps et la vitesse avec laquelle on travaille à l'université. Ce facteur pourrait être expliqué par le fait qu'au moment où nous récoltions nos données, l'ESU congolais n'avait pas encore basculé complètement dans le système LMD. Jusqu'en 2021, un grand nombre d'établissements, y compris l'UNIKIN, continuaient d'employer l'ancien programme qui n'était pas entièrement exempt de la pédagogie par objectifs. Par conséquent, nous pouvons faire l'hypothèse que dans un tel contexte, et sur base du principe d'alignement pédagogique (Biggs, 1999 ; Poumay, 2014), l'enseignant soit amené à choisir des activités qui lui permettent d'atteindre des objectifs d'apprentissage (tirés du programme et que lui-même a rendus opérationnels) et dont il dispose des moyens pour évaluer. Toutefois, nos résultats sont également cohérents avec la littérature. Des travaux récents ont rapporté que la définition des objectifs d'apprentissage ou de compétences est un des facteurs clés de choix des pratiques d'enseignement (Doan, 2021).

## 5. Conclusion

Dans une approche exclusivement qualitative, nous avons mené cette étude afin de comprendre les pratiques observées dans les classes de première année à l'UNIKIN. À en croire plusieurs auteurs qui s'intéressent à l'étude des pratiques d'enseignement, dont Bru (2002), la technique d'entretien est appropriée pour récolter les données d'une telle étude, et c'est ce que nous avons fait. Dix-sept entretiens ont été réalisés avec les professeurs de cours observés en classe. Une analyse systématique de contenu a été appliquée sur quatre corpus retenus à cause de leur pertinence. Les résultats obtenus permettent à ce stade de notre démarche, de donner suite aux deux questions de recherche que nous nous étions posées au départ.

Ainsi, à la première question qui visait à savoir dans quelle mesure les pratiques observées par une tierce personne correspondent-elles à la perception qu'en fait l'enseignant de la classe observée, nous répondons en avançant qu'il y a des convergences, mais également de divergences entre les deux regards. Les résultats ont donc permis de comprendre que contrairement aux autres, certains enseignants ont un bon niveau de conscientisation et de représentation qui leur permet de bien décrire leurs propres pratiques.

Par conséquent, nous pourrions postuler que si les enseignants sont ouverts et plus ou moins « conscients » de leur métier, l'observation et les entretiens peuvent constituer des outils assez complémentaires pour étudier les pratiques d'enseignement en classe.

À la deuxième question de savoir quelles raisons ou facteurs expliquent la mise en œuvre de pratiques que nous avons observées, nous répondons que les pratiques d'enseignement que nous avons observées peuvent être expliquées par des facteurs de deux ordres. Les facteurs personnels et les facteurs contextuels.

Toutefois, il nous semble important de mettre en évidence trois constats issus de ces résultats. Le premier, c'est le fait de constater que nos sujets vont puiser certaines de leurs pratiques dans d'autres contextes, notamment l'école secondaire. Alors que la majorité d'études que nous avons citées semblent interroger l'expérience professionnelle à l'aune du contexte universitaire. Un tel résultat mérite d'être pris en compte lorsqu'on veut comprendre les sources des pratiques déployées par les enseignants. Le deuxième, c'est le fait que les enseignants congolais s'appuient sur leurs collègues pour apprendre le métier. Bien que ce résultat ait déjà été décrit dans la littérature, il représente une découverte dans le contexte congolais. Enfin, un facteur aussi important que la formation n'a pas été suffisamment évoquée par nos sujets. Ce résultat est donc le reflet de l'état actuel de la politique de formation à l'ESU en général, et à l'UNIKIN, particulier.



## **Chapitre 7**

### **Effets des pratiques d'enseignement perçues sur l'engagement académique**

---

Le chapitre 7 présente présente une recherche dont l'objectif premier consiste à mettre en lumière les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique des étudiants congolais. Cette étude repose sur les données de questionnaires complétés par les étudiants de trois facultés, à trois reprises durant leurs cours. Sont mesurées la perception par les étudiants des dispositifs pédagogiques en termes de contextualisation, soutien à l'apprentissage et compétition/inéquité ainsi que la perception de la centration du cours (centré sur l'étudiant vs centré sur l'enseignant) ainsi que l'engagement académique, dans ses dimensions affective, cognitive et comportementale. D'après les résultats, la manière dont s'engagent les étudiants dans leurs études dépend du type de cours inclus dans leurs programmes (cours général vs cours de spécialité). Les pratiques d'enseignement ont cependant des effets faibles sur l'engagement académique. Ces résultats sont discutés et mis en perspective.





## **Effets des pratiques d'enseignement perçues sur l'engagement académique ...**

---

À ce jour, la majorité de travaux réalisés en pédagogie universitaire montrent que l'enseignement en classe est basé principalement sur le cours magistral (Bruter, 2008 ; Cohenmiller et al., 2018 ; Felouzis 2003 ; Trinidad et al., 2020). Le travail de caractérisation des pratiques que nous avons réalisé au cinquième chapitre de cette thèse a montré que les enseignants congolais n'échappent pas eux aussi à cette logique.

Des auteurs affirment que le cours magistral reste la modalité d'enseignement la plus utilisée dans l'enseignement supérieur parce que les enseignants s'y sont habitués (Pale, 2013). Paivandi et Younès (2019, p.17) attribuent quant à eux, ces pratiques à la croissance et à l'hétérogénéité du public étudiant au cours de ces dernières décennies. Ils soulignent par exemple que, malgré l'émergence actuelle de nouvelles technologies, les enseignants d'université ont du mal à se défaire du cours magistral. L'exposé de l'enseignant demeure « un pilier de l'institution [universitaire], réinterprété grâce aux outils numériques pour répondre à la diversification et à l'augmentation des publics ». Cet argument semble cependant, ne pas se justifier dans d'autres contextes. En effet, dans un examen de la littérature existante, des auteurs néo-zélandais (Exeter et al., 2010) ont découvert une série de travaux de recherche illustrant l'utilisation de pratiques d'enseignement actif dans des amphithéâtres regroupant de 100 à 500 apprenants. Dans le cadre de leur propre recherche impliquant des enseignants de classes regroupant environ 800 élèves, ces auteurs ont mis en évidence l'utilisation de méthodes d'enseignement actif de la part des enseignants étudiés. Par exemple, le travail en petits groupes, les discussions, le jeu de questions-réponses, l'apprentissage par problème, etc. Ces exemples prouvent que la diversification des pratiques d'enseignement en salle de classe n'est pas toujours liée à la taille de classe. D'ailleurs, nos propres analyses ont montré cela.

Si certains auteurs se sont intéressés seulement aux types des pratiques mises en œuvre par les enseignants en classe, d'autres en revanche, ont voulu aller au-delà, en cherchant notamment à savoir la façon dont ces pratiques sont vécues par les étudiants. Maints travaux ont été réalisés dans cette perspective. Ainsi, après avoir caractérisé les pratiques des enseignants congolais, ce qui nous préoccupe à présent, c'est de savoir les implications que ces pratiques pourraient avoir sur le vécu académique des étudiants, notamment leur engagement. Autrement dit, ce chapitre est dédié à l'examen des effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique des étudiants.

## 1. Objectifs et questions de recherche

La revue de la littérature que nous avons présentée au deuxième chapitre a montré que l'engagement n'est pas un « attribut » d'un individu, mais plutôt, un « état », dynamique, modifiable, susceptible d'évoluer dans le temps (par exemple, Archambault, 2006 ; Coates, 2007 ; Handelsman et al., 2005 ; Parent, 2017). Coates (2007) a développé une typologie d'engagement indiquant différents degrés d'engagement en classe. Selon lui, l'engagement peut être de nature passive, collaborative, indépendante et intense. Ces degrés ne sont pas de traits caractéristiques des étudiants. Ils ne sont pas non plus irréversibles. Ils varient plutôt d'un cours à un autre, ou d'un moment de classe à un autre. Les conclusions de Handelsman et ses collègues (2005) vont dans le même sens. Effectivement, en s'appuyant sur un questionnaire conçu pour évaluer le degré d'engagement, ces auteurs ont constaté que, dans un même cours, l'engagement d'un étudiant peut fluctuer en fonction de sa perception du contexte d'apprentissage à un instant T. Les conclusions de Parent (2017) vont également dans le même sens. L'auteure a dans ses recherches doctorales, observé de variations relativement importantes de niveaux d'engagement chez des étudiants canadiens. Ses analyses ont, par exemple, montré que le niveau d'engagement affectif des étudiants était plus élevé au début de la session. Les résultats de travaux de Lison et ses collègues (2011), basés sur l'évolution du niveau d'engagement des étudiants dans trois programmes de formation différents, semblent équilibrer le débat sur cette question. En effet, ces auteurs ont pour leur part constaté que dans deux de trois programmes, en occurrence, le génie électrique et la médecine, le niveau initial d'engagement des étudiants tendait à se maintenir dans le temps. Par contre, une différence significative du niveau d'engagement entre les années d'études était constatée en génie informatique. Sur base de ces travaux, nous sommes tentés de postuler que le niveau d'engagement varie ou se maintient en fonction de types de programmes de formation. D'autres auteurs ont quant à eux observé, que l'engagement des étudiants varierait d'un étudiant à un autre, notamment en fonction du genre (Archambault, 2006 ; Hu et Wolniak, 2013 ; Kinzie et al., 2007). Par exemple, Kinzie et ses collègues (2007) ont observé que, comparées aux hommes, les femmes étaient enclines à plus d'effort dans les études. Elles consacrent plus de temps aux tâches académiques difficiles pour atteindre les objectifs d'apprentissage souhaités. Enfin, d'autres ont montré que l'engagement d'un étudiant varierait d'un cours à l'autre (Handelsman et al., 2005). Partant de ces résultats, nous sommes curieux de savoir d'abord si les étudiants congolais présentent des niveaux d'engagement différents, notamment, en fonction des disciplines qu'ils suivent dans leurs programmes. Puisque nous avons ciblé deux types de cours dans notre plan de collecte des données, nous nous posons la question que voici : existe-t-il des différences entre les niveaux d'engagement des étudiants en cours de spécialité et en cours général?

Par ailleurs, la littérature place l'enseignant et ses pratiques parmi les facteurs au cœur de l'engagement académique (Kuh et al., 2006 ; Zepke et al., 2010). De même, de nombreuses études ont révélé que la qualité de l'apprentissage des étudiants était associée à l'environnement d'enseignement-apprentissage (Donche et al., 2013). À l'instar de la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde, l'enseignement supérieur congolais est dominé par les cours magistraux. Or, certaines études ont montré que malgré leur utilisation courante,

ce type de cours ne répond pas aux besoins des étudiants. D'autres affirment même qu'ils diminuent l'engagement cognitif des étudiants (Doherty, 2017, cités dans Trinidad et al., 2020 ; Mazer et Hess 2017 ; Schmidt et al., 2015) et qu'ils seraient un des facteurs d'échec à l'université (Bruter, 2008). D'autres encore, le qualifient d'ancien paradigme (Johnson et al., 2007). En outre, bien que les preuves empiriques de l'impact de l'engagement académique sur la réussite des étudiants aient été suffisamment rapportées, on en sait moins en termes des liens entre les pratiques d'enseignement et l'engagement académique (Dupont et al., 2015). Et pourtant, des études ont montré que l'engagement est un construit malléable, il évolue dans le temps et peut être influencé de manière positive ou négative par divers facteurs, notamment les pratiques d'enseignement (Appleton et al., 2008 ; Fredericks, et al., 2004). Par ailleurs, contrairement aux facteurs structurels, d'autres études ont souligné que la modification des facteurs contextuels, particulièrement les pratiques d'enseignement, peut contribuer substantiellement à la promotion de l'engagement des étudiants dans leurs études (Quin, 2017). Nous l'avons dit plus haut, l'objet de cette étude consiste à examiner les relations qui existent entre les pratiques d'enseignement et l'engagement des étudiants en contexte congolais. En d'autres termes, nous voulons clarifier la compréhension que les étudiants ont de leurs enseignants et des pratiques d'enseignement déployées par ces derniers, ainsi que leur impact sur l'engagement académique. Selon que les effets constatés seront positifs ou négatifs, forts ou faibles, il pourrait être possible soit, d'encourager les enseignants à consolider les pratiques qu'ils utilisent, soit de les amener à utiliser des pratiques beaucoup plus engageantes. Nous allons tenter de répondre à la question principale ci-après : dans quelle mesure, la perception que les étudiants ont des pratiques d'enseignement explique-t-elle, l'engagement académique dans les classes de première année dans ses dimensions affective, cognitive et comportementale, cela, après avoir contrôlé pour les effets des autres prédicteurs de l'engagement, notamment, les caractéristiques d'entrée et la faculté d'études ?

## 2. Hypothèses

Au regard de la revue de la littérature parcourue, nous répondons a priori à la première question en avançant que **les étudiants de notre échantillon n'auraient pas le même niveau d'engagement dans les deux disciplines concernées par cette étude.**

En réponse anticipée à la question principale, nous postulons que **la perception que les étudiants ont des pratiques d'enseignement serait fortement et significativement associée aux dimensions affective, cognitive comportementale de leur engagement académique.** Les liens que nous postulons dans cette hypothèse se trouvent dans le schéma conceptuel ci-dessous (figure 1), inspiré de Kahu (2013). Pour rappel, ce cadre, conçu en contexte d'enseignement supérieur, est constitué de quatre blocs (facteurs structurels, facteurs psychosociaux, engagement académique et conséquences proximales et distales). Il postule que l'engagement académique est à la fois influencé par des facteurs structurels (par exemple, la famille, les amis, le passé scolaire, etc.) et des facteurs psychosociaux (par exemple, l'auto-efficacité, l'enseignant, l'enseignement, le staff, etc.), le tout étant sous l'influence d'un cadre socioculturel plus large. À son tour, l'engagement académique, a des effets proximaux sur des variables telles que la performance académique, le bien-être des

étudiants, etc., et des effets distaux sur d'autres variables, notamment le succès professionnel, le développement citoyen, etc. Le schéma de notre hypothèse principale se base sur les éléments des blocs 2 et 3 de ce cadre, tout en contrôlant pour les effets de certains éléments du bloc 1.

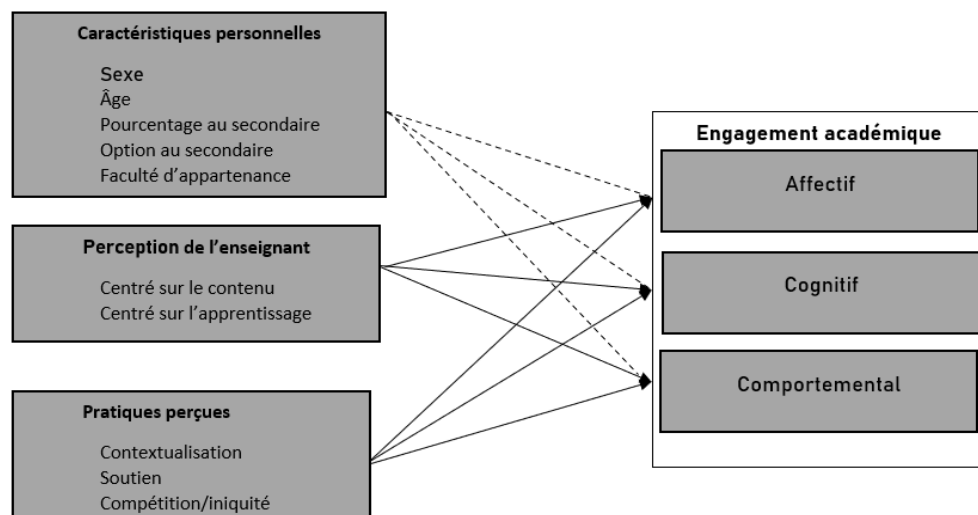


Figure 1. Liens entre perception des pratiques d'enseignement et engagement académique

### 3. Méthode

#### 3.1 Participants

Au total, 663 étudiants de première année, inscrits régulièrement à l'UNIKIN constituent notre échantillon. Trois facultés ont été concernées. La faculté des sciences agronomiques est la plus représentée (48,9 %). Elle est suivie de celle des lettres et sciences humaines où seul, le département des sciences de l'information et de la communication est concerné (31,5 %). Les sciences psychologiques et de l'éducation viennent en dernière position (19,6 %). Il sied de préciser que la faculté de lettres et sciences humaines organise plusieurs programmes (ou départements). Nous n'avons interrogé que les étudiants du département des sciences de l'information et de la communication. Par contre, la faculté d'agronomie n'a qu'un seul programme en licence (orientation générale). En psychologie et sciences de l'éducation, il y a trois programmes en licence. Nous n'avons travaillé qu'avec les étudiants des départements de psychologie et des sciences de l'éducation.

En ce qui concerne les indices sociodémographiques, 39,1 % étaient des femmes. Ce taux de participation reflète la réalité des inégalités liées aux genres dans l'enseignement supérieur congolais. En effet, si ces inégalités n'existent presque plus à l'enseignement obligatoire, grâce notamment à la campagne dénommée « toutes les filles à l'école » lancée il y a 20 ans, à l'enseignement supérieur, cette question reste d'actualité. Pour diverses raisons, notamment socioéconomiques et culturelles, la proportion des filles détentrices d'un diplôme du

secondaire qui s'inscrivent à l'enseignement supérieur est toujours inférieure à celle des garçons. Nous avons vu au chapitre un qu'il y trois ans, les effectifs des étudiantes représentaient seulement 35,8 % de l'ensemble de la population estudiantine. Ce taux chute à 14,5 % si on considère uniquement les universités et instituts facultaires. On peut également se rappeler que l'UNIKIN a fonctionné de 1954 à 1962 sans enregistrer une seule étudiante. Cette situation contraste avec le cas des autres pays tels que la France où, selon le rapport du ministère de l'enseignement supérieur, plus de la moitié (55 %) de la population estudiantine à la rentrée 2020, était constituée des femmes. Nos sujets étaient âgés entre 16 et 56 ans ( $M=21,31$  ;  $\sigma = 3,52$ ). Par ailleurs, 25,7 % d'entre eux ont doublé au moins une classe, au cours de leur précédente scolarité. Ils ont obtenu entre 50 et 85 % à l'examen d'Etat ( $M=61,44$  ;  $\sigma = 6,92$ ).

### 3.2 Mesure des variables

#### Mesure de variables sociodémographiques

Ce groupe est constitué des variables de background. Il s'agit du bagage que l'étudiant amène à son entrée à l'université. La littérature nous a montré que les conditions socioéconomiques, le parcours scolaire antérieur, etc. sont parmi les facteurs structurels de l'engagement académique. Dans le cadre de cette étude, ce groupe des variables constitue nos variables de contrôle. Cinq items sont consacrés à la mesure de ces variables dont un relatif au genre, un à l'âge de l'étudiant, un à l'option suivie au secondaire, un au possible redoublement de classe et un autre aux résultats obtenus à l'école secondaire. À ceux-ci s'ajoute un item relatif à la faculté d'appartenance.

#### Mesure de la perception de l'enseignant et des pratiques d'enseignement

Notre préoccupation se rapporte à la perception que les étudiants ont de leurs enseignants et des pratiques d'enseignement. La littérature a montré que certains comportements et pratiques des enseignants étaient favorables et d'autres pas, à l'engagement académique<sup>1</sup>.

Concernant la **perception de l'enseignant**, le questionnaire de mesure de perception de l'enseignant (QMPE) a été retenu. Cet instrument a la particularité d'avoir été conçu et validé en contexte congolais par Kapinga Mutatayi (2018). Deux sous-échelles composent ce questionnaire. La première comprend six items et évalue dans quelle mesure les étudiants perçoivent leur enseignant comme étant centré sur l'étudiant/apprentissage. Exemple d'item : « ce professeur utilise des mots simples pour nous aider à comprendre ce cours ». La deuxième évalue quant à elle, dans quelle mesure les étudiants perçoivent leur enseignant comme étant centré sur lui-même/contenu. Elle est constituée de sept items. Exemple d'item : « ce professeur explique très vite sans se soucier de ceux qui ne comprennent pas ».

Pour ce qui est des **pratiques d'enseignement**, quatre échelles dont les trois premières ont été validées en Belgique francophone par Galand et Frenay (2005) et la quatrième créée

<sup>1</sup> L'ensemble de questionnaires utilisés se trouvent en annexes C

par nous-mêmes ont été retenues pour mesurer quatre aspects des pratiques dont nous voulions voir les effets sur l'engagement des étudiants :

- *Contextualisation de l'apprentissage* : six items interrogent les étudiants sur la façon dont ils pensent que les enseignants relient ou non les théories qu'ils enseignent à la pratique. Exemple d'item : « le professeur utilise des exemples concrets pour expliquer les concepts ».
- *Soutien à l'apprentissage* : Neuf items portent sur ce que fait l'enseignant pour soutenir l'apprentissage des étudiants. Exemple d'item : « le professeur est attentif à nos besoins dans son cours ».
- *Compétition et iniquité* : six items visent à rendre compte de la manière dont les enseignants favorisent ou non la comparaison et les inégalités entre les étudiants. Exemple d'item : « le professeur compare ouvertement les étudiants entre eux ».
- *Cohérence des évaluations* : deux items ont été retenus. Exemple d'item : « les questions d'évaluation (interro, TP, examen, etc.) que ce professeur nous pose, sollicitent notre apprentissage par cœur ».

### Mesure de l'engagement académique

L'engagement académique a été mesuré au moyen des items ci-après :

#### Engagement affectif

Le sentiment d'appartenance a été mesuré au moyen de sept items, inspirés du *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ) (Baker et Siryk, 1984) et validés en contexte belge francophone par Schmitz (2009) pour examiner dans quelle mesure les étudiants se sentent attachés à leur environnement d'apprentissage. Exemple d'item : « Dans cette université, je sens que l'on se soucie de moi en tant que personne ».

#### Engagement cognitif

Dix échelles comprenant un total de 39 items ont été reprises de Galand et Frenay (2005) pour mesurer l'engagement cognitif.

- Six items portent sur *les liens*, le but étant de saisir la manière dont les étudiants font les liens entre les matières. Exemple d'item : « j'essaie de voir des connexions entre le contenu de ce cours et ceux des autres cours ».
- Trois items évaluent *l'esprit critique* avec lequel les étudiants traitent les informations à apprendre. Exemple d'item : « j'essaie d'être critique vis-à-vis des interprétations (ou explications) proposées par le professeur ».
- Quatre items touchent à *la concrétisation*, c'est-à-dire, la mise en situation du contenu d'apprentissage. Exemple d'item : « j'utilise ce que j'ai appris dans ce cours dans mes activités, en dehors de l'université ».
- Quatre autres renvoient à *l'organisation*, c'est-à-dire, la préparation et la mise en forme des matières à apprendre. Exemple d'item : « j'organise mes notes de cours (ou résumé) sous forme de tableaux, de diagrammes ou de schémas ».
- Quatre items portent sur *la répétition*, c'est-à-dire, l'apprentissage par cœur. Exemple d'item : « je répète les parties principales de la matière jusqu'à ce que je les connaisse par cœur ».

- Six items évaluent *la supervision*. Exemple d'item : « quand j'ai de la difficulté à comprendre une partie de la matière, j'essaie d'analyser précisément la nature de la difficulté ».
- Trois items concernent *la vérification*. Exemple d'item : « pour tester mes progrès d'étude, j'essaie de répondre à des questions sur la matière que je me pose moi-même ».
- Trois items interrogent l'aspect *recherche d'information*. Exemple d'item : « je rajoute à la matière de ce cours des informations venues d'autres sources ».
- Trois items portent sur la *distraction*. Exemple d'item : « la plupart du temps j'attends la dernière minute pour préparer mes évaluations (interro, TP, examens) ».
- Enfin, trois items évaluent l'aspect *abandon*. Exemple d'item : « si je ne comprends pas quelque chose dans ce cours, j'arrête et je fais autre chose ».

### Engagement comportemental

Huit items ont été retenus pour mesurer quatre de nombreux indicateurs de l'engagement comportemental. Ces items sont tirés de Schmitz et Frenay (2013) dont une partie est inspirée de travaux de Neuville et ses collègues (2007).

- *Participation* : deux items évaluent la présence de l'étudiant aux activités d'apprentissage. Exemple d'item : « je participe aux Travaux Pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos, ... »
- *Temps consacré aux activités* : deux items portent sur le nombre d'heures que l'étudiant consacre aux activités d'apprentissage, en dehors des heures de cours (les week-ends, par exemple). Exemple d'item : « les dimanches et les jours où nous n'avons pas cours, je travaille en moyenne pour mes cours... »
- *Conduite positive* : deux items concernent le fait que l'étudiant respecte ou non, les consignes et normes édictées. Exemple d'item : « je respecte bien les consignes ».
- *Implication* : deux items touchent au niveau d'implication de l'étudiant pendant les activités d'apprentissage. Exemple d'item : « je m'applique lors des exercices (par exemple, répondre aux questions posées par l'enseignant) »

### 3.3 Procédure

Les données ont été collectées en trois phases au cours de l'année académique 2020-2021. Deux raisons justifient ce choix. D'abord, les réponses à certaines questions exigeaient que les étudiants se basent sur leur vécu académique en 1<sup>ère</sup> année à l'université. D'où, il fallait qu'ils aient un certain niveau d'expérience non seulement avec les cours mais aussi, avec la vie académique en général. Ensuite, afin d'accroître la validité écologique (Ribeiro, et al., 2019) de nos résultats, nous avons évalué l'engagement académique des étudiants à partir de deux catégories de cours, à savoir, un cours de spécialité et un cours général délivrés dans le programme de l'étudiant. De ce fait, nos instruments comprenaient plus de 100 questions. Par conséquent, il n'était pas indiqué de tout passer au même moment. Enfin, comme nous souhaitions voir en quoi la perception des pratiques joue sur l'engagement, il était plus indiqué de dissocier les deux moments (phase 2 & 3) et d'avoir la mesure d'engagement décalée dans le temps. La figure 2 ci-dessous reprend la répartition des questionnaires par phase.

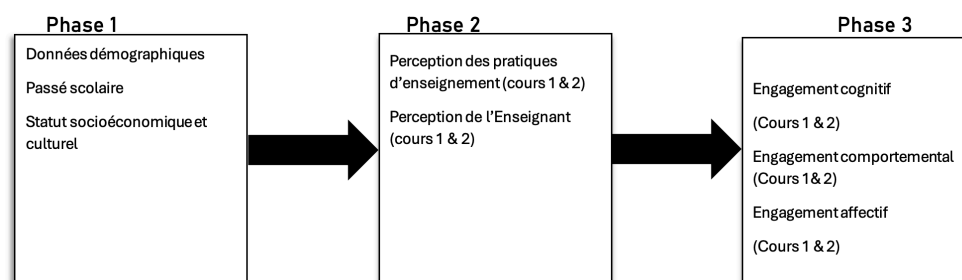


Figure 2. Phases du processus de collecte des données

Entre juin et décembre 2021, les questionnaires ont été administrés directement par les enquêteurs, en mode dit, « face-à-face », sous forme papier-crayon (voir les images en annexes B). Ce dernier nous a permis de garder contact avec les étudiants, de les stimuler et de répondre le cas échéant, à leurs préoccupations. Il s'agit là, des avantages que le mode dit, « d'auto - administration » n'offre pas (Fenneteau, 2015). Par ailleurs, il y a lieu de préciser que les étudiants ont été invités à répondre de manière libre et honnête à l'ensemble d'items. Avant de leur remettre les questionnaires, nous leur avons d'abord expliqué l'objectif de notre recherche et ses possibles retombées pour eux-mêmes, pour l'université et pour la science. C'est donc par un consentement éclairé (voir annexes A2) que chaque étudiant de notre échantillon a accepté de participer à notre enquête. À la faculté d'agronomie, les questionnaires ont été administrés pendant les séances de cours de zoologie. Il va sans dire qu'à cette occasion, les étudiants étaient invités à répondre aussi bien aux items concernant le cours de spécialité ciblé, en occurrence la zoologie qu'aux items du cours général, la mathématique. En lettres et sciences humaines, la passation a eu lieu pendant les séances de cours de statistique. La même procédure a été également suivie ici. C'est-à-dire que les étudiants répondaient à la fois aux items concernant les deux cours retenus (statistique descriptive et histoire générale de l'information et de la communication). En revanche, en psychologie et sciences de l'éducation, les données ont été récoltées lors de deux séances de cours différentes. Les étudiants de département de psychologie ont répondu aux questionnaires lors d'une séance de cours d'anatomie et physiologie. Tandis que ceux des sciences de l'éducation l'ont fait lors d'une séance de cours de pédagogie générale. Comme ce fut le cas dans les deux autres facultés, les étudiants répondaient au même moment aux items concernant les deux cours cibles, à savoir, méthode de tests et anatomie et physiologie. L'équipe d'enquêteurs était composée de deux membres dont nous-mêmes et un collègue assistant. Dans chaque classe, nous avons bénéficié de l'aide matérielle et logistique des délégués des étudiants (communément appelés, chefs de promotion, CP). Dans l'ensemble, le temps de remplissage moyen a été estimé à 26 minutes à la première phase. Il était de 39 minutes à la deuxième phase et 60 minutes à la dernière phase.

### 3.4 Préparation des données

Avant de procéder à l'analyse des données collectées, nous avons d'abord pris le soin de les préparer afin d'être sûr qu'elles répondaient aux conditions requises pour des analyses fiables. Nous avons dans un premier temps, vérifié les propriétés psychométriques des



instruments utilisés, à savoir, la structure factorielle et la cohérence interne. Ensuite, étant donné que les données ont été récoltées en trois phases sur presque un semestre, nous nous attendions à ce qu'il y ait une certaine mortalité expérimentale des données. C'est pourquoi, nous avons procédé au repérage des données manquantes afin d'en connaître l'ampleur. En dehors des variables sociodémographiques et le passé scolaire, les autres variables, en l'occurrence les variables indépendantes (perceptions de l'enseignant et des pratiques d'enseignement) et la variable dépendante (les dimensions affective, cognitive et comportementale de l'engagement) ont été mesurées au moyen des échelles de Likert en cinq points, allant de 1 (« totalement en désaccord ») à 5 (« totalement d'accord ») pour les perceptions des pratiques et de 1 (« jamais ») à 5 (« très souvent ») pour l'engagement académique. L'analyse en composante principale réalisée a donné la structure factorielle attendue, à quelques exceptions près. En effet, nous avons quatre sous-échelles de perceptions des pratiques d'enseignement. Nous nous attendions en principe, à quatre composantes distinguant la contextualisation de l'apprentissage, le soutien à l'apprentissage, la compétition/iniquité et la cohérence des évaluations. Cependant, un résultat inattendu est sorti de nos analyses. Nous avons observé que les items portant sur la cohérence des évaluations n'étaient pas homogènes. Ils ne constituaient donc pas, une seule composante. De ce fait, ils ont été retirés de ces échelles. Par ailleurs, les sous-échelles « *recherche d'information* », « *distraction* » et « *abandon* » soit, neuf items au total ont été retirées de l'échelle d'engagement cognitif à cause du faible niveau de cohérence interne entre leurs items. Il faut aussi préciser que deux de trois items de la sous - échelle « *distraction* » semblaient être difficiles à répondre par nos enquêtés. Après ce retrait, la majorité d'échelles se sont bien comportées. Les analyses ont produit des coefficients alpha de Cronbach allant d'acceptables à excellents (George et Mallery, 2003). Seules deux sous-échelles (une d'engagement comportemental et une de l'engagement affectif) ont des indices alpha de Cronbach discutables, c'est-à-dire, des valeurs proches de 0,70 (voir annexes D). Nous avons quand même décidé de les retenir, postulant que ces valeurs seraient dues au nombre très petit d'items les constituant. Nous savons que le coefficient alpha de Cronbach est souvent sensible au nombre d'items d'une échelle. Il sous-estime la valeur de la consistance interne en cas d'un petit nombre d'items (Bourque et al., 2019).

À propos de la mortalité expérimentale, nous avons constaté une certaine quantité des données manquantes. Il faut noter qu'on parle d'une donnée manquante, lorsqu'il manque une valeur pour un « couple variable-observation ». Il est en effet, possible qu'une variable puisse manquer un certain nombre des valeurs. C'est le cas par exemple, lorsque les items se rapportent à la vie privée ou à la vie intime d'un répondant. De même, une observation (ou un individu) peut manquer une ou plusieurs données (Blavier, 2021). C'est le cas par exemple, d'un répondant qui n'arrive pas à terminer un questionnaire à cause du nombre très élevé d'items qui le constituent ou pour une tout autre raison.

Se basant sur la littérature en la matière, Coertjens et ses collègues (2017) citent trois mécanismes probabilistes par lesquels, les données manquantes peuvent se produire : *Missing Completely at Random (MCAR)*, *Missing at Random (MAR)* et *Missing Not at Random (MNAR)*. Comme l'indique son nom, le premier mécanisme renvoie au cas où, la

donnée manquante apparaît de manière complètement au hasard et sans lien aucun avec les données. Cela implique que chaque cas a, la même chance que l'autre, d'être une donnée manquante. C'est par exemple, le cas d'un étudiant dont on n'a pas de renseignement sur l'âge parce que son questionnaire a été perdu. En principe, ce type des données manquantes ne provoque pas de biais dans le traitement des données. Le deuxième mécanisme « s'applique lorsque la probabilité de données manquantes est liée à une ou plusieurs des variables collectées dans l'étude ». En d'autres termes, il s'agit de la situation où l'absence des données peut être due à une variable dont on dispose d'une information complète. Par exemple, le fait que les étudiants plus âgés soient enclins à ne pas indiquer leur âge lorsqu'ils répondent à un questionnaire, alors que cela n'a rien avoir avec leur âge. Ce type des données manquantes peut provoquer un biais, mais qui peut être contrôlé. En effet, il a été démontré que, « lorsque cette relation est contrôlée, il n'y a plus de relation entre les valeurs manquantes et le modèle d'absence » (Coertjens et al., 2017, p.3). Le dernier mécanisme réfère à la situation où « le risque d'être manquant peut dépendre de la valeur manquante – non observée » (p.3). Autrement dit, il s'agit « des variables pour lesquelles la valeur de la donnée manquante est liée à sa vraie valeur » (Blavier, 2021, p.18). Par exemple, dans une étude comme la nôtre, portant sur les étudiants de première année à l'université, il est tout à fait envisageable que les étudiants plus âgés ne puissent pas fournir des informations en rapport avec leur âge, à cause de l'existence des stéréotypes liés à l'âge des étudiants en milieux universitaires traditionnels.

Plusieurs techniques et des exemples sont proposés dans la littérature pour traiter les cas des données manquantes (voir par exemple, Coertjens et al., 2017 ; Rubin, 1996, etc.). En ce qui concerne notre étude, les données manquantes semblent être dues au premier mécanisme. C'est-à-dire, qu'elles semblent s'être produites de manière aléatoire, sans être liées à aucune variable particulière. En effet, à l'exception de la variable « faculté d'appartenance », toutes les variables ont des données manquantes. Dans chaque bloc des variables, le taux de réponse complet à chaque item varie entre 71,6 % et 100 %. C'est-à-dire, qu'au moins un item de nos échelles n'a pas dépassé plus de 71,6 % de réponses. En regard de la taille de notre échantillon et du contexte dans lequel cette étude a été menée, c'est-à-dire, une étude dont la participation des étudiants était volontaire et non contraignante, nous avons levé l'option de ne travailler qu'avec les données complètes. En faisant cela, nous pensons que la taille de notre échantillon permet de préserver la puissance statistique de nos tests, malgré la présence des données manquantes. Néanmoins, nous restons conscients des limites que nous aurons lorsqu'il s'agira de la généralisation des résultats.

Enfin, nous savons que la précision de certaines analyses statistiques dépend de la forme de la distribution des données. C'est le cas notamment de la régression linéaire, etc. Ainsi, pour rendre nos données davantage comparables et interprétables, nous avons pris le soin de les standardiser. La méthode de z-scores ou écarts-réduits a été utilisée. Grâce à cette méthode, qui se fonde sur la moyenne (M) égale à zéro et un écart-type (ET) de 1, on obtient la normalisation de la distribution des valeurs initiales, ce processus ayant notamment pour avantage de réduire l'impact des valeurs extrêmes.

### 3.5 Des analyses descriptives et inférentielles pour traiter les données

#### 3.5.1 Analyses descriptives

Après le point sur la préparation des données, il est ici question de donner un aperçu de la manière dont les données ont été analysées.

Avant de procéder aux analyses plus poussées, nous avons d'abord, effectué quelques statistiques descriptives. Ces dernières avaient pour but de fournir les premières informations sur les caractéristiques des données. Par exemple, les mesures de tendance centrale et de dispersion (moyennes, écarts-types, etc.). Elles ont également permis de vérifier certaines hypothèses sous-jacentes aux analyses à effectuer. Par exemple, le test de normalité de la distribution de la variable dépendante au sein de l'échantillon, etc.

#### 3.5.2 Analyses inférentielles

Des analyses bivariées, notamment de corrélations ont été effectuées. Nous savons que la corrélation est une mesure qui quantifie la force de liaison ou le degré de relation linéaire entre variables. Ainsi, en effectuant cette mesure, notre objectif n'était pas de déterminer quelle variable explique une autre, parce que nous savons que dans un problème de corrélation, les statuts des variables ne sont pas connus. De telle sorte qu'une variable soit clairement identifiée comme indépendante et une autre comme dépendante. Notre souci était plutôt, de vérifier certaines hypothèses a priori concernant le cadre théorique. Plus précisément, nous avons voulu savoir si les variables qui présentent une certaine proximité conceptuelle, ont été comprises (ou perçues) comme telles par les étudiants congolais ayant répondu à nos questionnaires. Par exemple, la littérature a mis en évidence l'existence des liens entre les trois dimensions de l'engagement académique (Fredricks et al., 2005). De même, il est possible de déterminer le degré des liens entre les différents aspects de l'enseignement sur lesquels porte la perception des étudiants dans cette étude, etc.

Afin de vérifier nos deux hypothèses de recherche, nous avons réalisé deux types d'analyses inférentielles. À savoir, la comparaison des moyennes et l'analyse de régression.

Notre première hypothèse postule la différence entre les niveaux d'engagement des étudiants congolais dans les deux disciplines que nous avons ciblées. Nous avons fait le choix de recourir à la distribution t, afin de comparer les moyennes des niveaux d'engagement dans les deux branches. Sur le plan opérationnel, la distribution t sous-tend la formulation de deux hypothèses, à savoir, l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative. La première nie l'existence de différence entre deux moyennes. Pour ce qui est de notre cas, nous pouvons postuler qu'il n'existe pas de différence significative entre les niveaux d'engagement des étudiants congolais en cours général (M1) et en cours de spécialité (M2). Soit,  $M1 = M2$ . En revanche, la deuxième hypothèse confirme l'existence de la différence entre les deux moyennes. Ainsi, nous pouvons cette fois-ci postuler qu'il existe une différence significative entre les niveaux d'engagement des étudiants congolais en cours général (M1) et en cours de spécialité (M2). Soit,  $M1 \neq M2$ . Le niveau de probabilité lié à la statistique t qui sera calculé nous décidera

d'accepter ou de rejeter l'hypothèse nulle. Par ailleurs, nous avons choisi d'utiliser un test bilatéral. Celui-ci nous aidera à savoir, non seulement s'il existe une différence significative entre les deux moyennes, mais aussi, laquelle de deux moyennes est la plus élevée. L'estimation de la taille de l'effet a été effectuée au moyen de la statistique « d » de Cohen (1988).

Relativement à la deuxième hypothèse, nous avons eu recours à l'analyse de régression. Pour rappel, les modèles de régression sont construits pour prédire ou expliquer la variance d'un phénomène en cause. Dans notre cas, il était question de construire un modèle d'analyse qui permet d'expliquer l'engagement académique des étudiants. Nous avons pour ce faire, eu recours à la régression multiple en utilisant une combinaison des variables explicatives, en occurrence, des aspects (ou dimensions) des pratiques d'enseignement telles que perçues par les étudiants de notre échantillon. Le modèle de régression, en particulier, la régression multiple, offre généralement au chercheur, trois types d'informations. D'abord, il permet de savoir si la combinaison des variables indépendantes sélectionnées contribue à l'explication de la variance de la variable dépendante. Cette information est fournie par l'existence des relations statistiques significatives. C'est pourquoi, la première étape d'interprétation des résultats commence par l'évaluation de la qualité du modèle au moyen de l'analyse de la variance (ANOVA). Le chercheur cherche à savoir si son modèle explique plus de variabilité de la variable dépendante par rapport à un modèle sans prédicteur. Ensuite, il permet de déterminer la part de la variance de la variable dépendante qui est expliquée par le modèle. Autrement dit, il fournit l'information sur le pouvoir explicatif du modèle. Cette information est donnée par le coefficient de détermination ( $R^2$ ). Plus ce  $R^2$  s'approche de l'unité, meilleure sera la qualité du modèle de régression. Enfin, il permet d'avoir une information précise, de nature objective sur l'importance relative ou plus précisément, le poids de chaque variable indépendante dans la part de la variance expliquée par le modèle construit. Cette information est fournie par le coefficient bêta de régression multiple.

Il existe plus d'une méthode de régression. Mais habituellement, le chercheur est souvent appelé à faire le choix entre une modélisation globale et une modélisation par bloc. La première modélisation consiste à introduire toutes les variables explicatives dans le modèle pour ensuite, en évaluer globalement la qualité. La deuxième modélisation prône plutôt, l'introduction des variables par bloc. Dans ce cas, le chercheur évalue d'abord, la contribution du modèle global et ensuite, la contribution de chaque bloc dans la prédiction de la variable dépendante (Yergeau et Poirier, 2021). Dans notre cas, nous avons choisi la deuxième stratégie. Nous avons donc, introduit trois blocs des variables. D'abord, les variables de contrôle ou socio-démographiques (âge, sexe, performance passée, option suivie au secondaire et faculté d'appartenance), ensuite, les variables liées à la perception de l'enseignant. Enfin, les variables liées à perception des pratiques d'enseignement.

En plus du choix de modélisation, nous avons également à faire le choix, entre, faire une régression hiérarchique, une régression avec une entrée forcée des variables et une régression avec entrée progressive des variables. En ce qui nous concerne, nous avons opté pour une régression hiérarchisée. Cette dernière correspondait bien à notre cas. En effet, il est souvent conseillé de recourir à la régression hiérarchisée lorsque le chercheur dispose de plusieurs

variables explicatives, pouvant être regroupées selon leur proximité théorique ou lorsqu'un certain nombre des variables doit être contrôlé (Yergeau et Poirier, 2021).

## 4. Résultats

### 4.1 Corrélations entre différentes variables

Nous avons généré deux tableaux (1 et 2) de corrélation. Chaque tableau indique les corrélations entre variables dans chacun de deux cours cibles. Les résultats fournissent plusieurs informations.

Premièrement, en ce qui concerne la nature et l'intensité de relations entre les trois dimensions de l'engagement, au niveau du cours général (cours 1), il s'observe des corrélations faibles et modérées respectivement, entre l'engagement cognitif et l'engagement affectif ( $r=0,181$  ;  $< 0,01$ ) et l'engagement cognitif et l'engagement comportemental ( $r=0,552$  ;  $< 0,01$ ). Cela signifie qu'un étudiant cognitivement engagé dans des activités d'apprentissage, est également un étudiant qui fait preuve d'un comportement approprié (par exemple, être régulier au cours), et, est susceptible de se sentir appartenir (ou attaché) à sa classe (notamment, à son enseignant, à ses pairs, etc.) ou à son université. En revanche, il y a absence de corrélation entre l'engagement affectif et l'engagement comportemental. Cela signifie que, les comportements positifs de l'étudiant (par exemple, la présence au cours, le respect des règles et des consignes, la participation active aux activités en classe, etc.), tout comme ses comportements négatifs (tels que l'absentéisme, l'indiscipline, etc.) ne sont pas associés à son sentiment d'appartenance à sa classe ou à son université. La même tendance s'observe au niveau du cours de spécialité (cours 2). L'engagement cognitif corrèle positivement avec l'engagement affectif ( $r=0,108$  ;  $< 0,05$ ) et avec l'engagement comportemental ( $r=0,237$  ;  $< 0,01$ ). Par contre, les deux autres dimensions ne présentent aucun lien significatif entre elles.

Deuxièmement, pour le cas des variables explicatives, et spécifiquement les variables liées à la perception de l'enseignant, il s'observe logiquement une relation significative et négative entre la perception de l'enseignant comme centré sur l'apprenant et la perception de l'enseignant comme centré sur lui-même aussi bien dans le tableau 1 ( $r=-0,728$  ;  $< 0,01$ ) que dans le tableau 2 ( $r=-0,250$  ;  $< 0,01$ ).

Troisièmement, à propos de la perception du dispositif d'apprentissage, il se dégage que la variable contextualisation de l'apprentissage corrèle positivement à la fois avec la variable soutien à l'apprentissage dans le tableau 1 ( $r=0,521$  ;  $< 0,01$ ) et dans le tableau 2 ( $r=0,441$  ;  $< 0,01$ ). Elle n'a par contre pas, de relation significative avec la variable compétition/iniquité dans le tableau 1, mais, présente tout de même, une faible corrélation négative avec cette dernière dans le tableau 2 ( $r=-0,104$  ;  $< 0,05$ ). En revanche, il n'y a aucune relation significative entre le soutien à l'apprentissage et la compétition/iniquité. On peut donc avancer que, les étudiants congolais perçoivent les pratiques de leurs enseignants comme à la fois contextuelles et soutenantes. La relation négative observée suppose plutôt que, plus une

pratique est perçue comme contextualisée, moins elle est perçue comme favorisant la compétition et l'iniquité entre les étudiants.

Enfin, aucune relation n'a été établie entre l'âge et le pourcentage de réussite au secondaire, en se basant uniquement sur les variables quantitatives de contrôle retenues.

Tableau 1. Corrélations entre les variables dans le cours général

|                                                                             | 1 Age             | 2                 | 3       | 4       | 5      | 6      | 7       | 8      | 9      |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------|---------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|
| 2 Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,062             |                   |         |         |        |        |         |        |        |
| 3 Perception de prof comme centré sur l'apprenant - Cours 1                 | 0,087             | 0,019             |         |         |        |        |         |        |        |
| 4 Perception de prof comme centré sur l'enseignant - Cours 1                | -0,083            | 0,01              | -,728** |         |        |        |         |        |        |
| 5 Perception des pratiques en termes de contextualisation - Cours 1         | ,108 <sup>*</sup> | 0,009             | ,544**  | -,448** |        |        |         |        |        |
| 6 Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage - Cours 1 | 0,069             | 0,048             | ,449**  | -,334** | ,521** |        |         |        |        |
| 7 Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité - Cours 1      | 0,001             | -0,029            | -,228** | ,307**  | -0,078 | -0,079 |         |        |        |
| 8 Engagement affectif - Cours 1                                             | -0,035            | 0,058             | ,157**  | -,151** | ,157** | ,231** | -0,027  |        |        |
| 9 Engagement cognitif - Cours 1                                             | 0,007             | ,119 <sup>*</sup> | ,163**  | -,135** | ,135** | ,178** | -0,007  | ,181** |        |
| 10 Engagement comportemental - Cours 1                                      | 0,013             | -0,002            | ,257**  | -,249** | ,152** | ,187** | -,136** | 0,085  | ,522** |

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\*\*. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau 2. Corrélations entre les variables dans le cours de spécialité

|                                                                             | 1 Age  | 2      | 3                 | 4       | 5                  | 6      | 7     | 8                 | 9      |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------|--------|-------------------|---------|--------------------|--------|-------|-------------------|--------|
| 2 Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,062  |        |                   |         |                    |        |       |                   |        |
| 3 Perception de prof comme centré sur l'apprenant - Cours 2                 | 0,051  | 0,06   |                   |         |                    |        |       |                   |        |
| 4 Perception de prof comme centré sur l'enseignant - Cours 2                | -0,067 | 0,012  | -,250**           |         |                    |        |       |                   |        |
| 5 Perception des pratiques en termes de contextualisation - Cours 2         | -0,097 | 0,033  | ,423**            | -,228** |                    |        |       |                   |        |
| 6 Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage - Cours 2 | 0,041  | 0,012  | ,465**            | -,235** | ,441**             |        |       |                   |        |
| 7 Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité - Cours 2      | 0,068  | -0,035 | 0,023             | ,283**  | -,104 <sup>*</sup> | -0,036 |       |                   |        |
| 8 Engagement affectif - Cours 2                                             | -0,035 | 0,058  | ,142**            | -0,046  | ,222**             | ,166** | 0,036 |                   |        |
| 9 Engagement cognitif - Cours 2                                             | -0,029 | 0,07   | ,102 <sup>*</sup> | 0,042   | ,158**             | 0,079  | 0,087 | ,108 <sup>*</sup> |        |
| 10 Engagement comportemental - Cours 2                                      | 0,013  | -0,002 | 0,046             | -0,009  | -0,005             | -0,057 | 0,028 | 0,085             | ,237** |

\*\*. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## 4.2 Niveau d'engagement dans les deux cours

La lecture du tableau 3 renseigne que les moyennes du niveau d'engagement affectif exprimé par les étudiants ( $N = 489$ ) dans le cours transversal ( $M1 = 3,06$ ,  $\sigma = 0,65$ ) et dans le cours disciplinaire ( $M2 = 2,92$ ,  $\sigma = 0,56$ ), respectivement étiquetés, cours 1 et cours 2 semblent être légèrement différentes. Plus précisément, le niveau d'engagement moyen dans le cours 1 est légèrement supérieur à celui du cours 2. La différence des moyennes s'observe également au sujet de l'engagement cognitif. Néanmoins, le niveau moyen d'engagement cognitif exprimé par les mêmes étudiants ( $N = 542$ ) dans le cours transversal ( $M1 = 2,29$ ,  $\sigma = 0,63$ ) semble être légèrement inférieur à celui exprimé dans le cours disciplinaire ( $M2 = 2,52$ ,  $\sigma = 0,66$ ). A contrario, la situation se présente différemment en ce qui concerne l'engagement comportemental. En effet, la moyenne du niveau d'engagement exprimé par les sujets ( $N = 538$ ) dans le cours transversal ( $M1 = 2,79$ ,  $\sigma = 0,92$ ) et dans le cours disciplinaire ( $M2 = 2,79$ ,  $\sigma = 0,91$ ) ne semblent pas être différentes.

Tableau 3. Moyennes de différents niveaux d'engagement dans les deux cours cibles

|                                      | N   | Moyenne | Ecart-type |
|--------------------------------------|-----|---------|------------|
| Engagement affectif cours 1          | 489 | 3,06    | 0,65       |
| Engagement affectif cours2           | 489 | 2,92    | 0,56       |
| Echelle d'engagement cognitif cours1 | 542 | 2,29    | 0,63       |
| Echelle d'engagement cognitif cours2 | 542 | 2,52    | 0,66       |
| Engagement comportemental cours 1    | 538 | 2,79    | 0,92       |
| Engagement comportemental cours 2    | 538 | 2,79    | 0,91       |

Nous avons testé la signification de ces différences à l'aide de la statistique t. D'après les résultats contenus dans le tableau 4 ci-dessous, les valeurs t obtenues pour un test bilatéral ( $t(488) = 3,75$ ,  $p = 0,000$ ) et ( $t(541) = -8,81$ ,  $p = 0,00$ ) permettent d'affirmer respectivement que les différences observées entre les niveaux d'engagements affectif et cognitif dans les deux cours ne sont pas dues au hasard. Il existerait donc, des différences significatives entre les deux niveaux d'engagement mais, de tailles modérées aussi bien dans l'engagement affectif ( $d = 0,70$ ) que dans l'engagement cognitif ( $d = 0,60$ ). En ce qui concerne l'engagement comportemental, la valeur t obtenue pour un test bilatéral ( $t(537) = -0,19$ ,  $p = 0,85$ ) indique l'absence de différence entre les niveaux d'engagement exprimés dans les deux cours.

Tableau 4. Comparaison de niveaux d'engagement dans les deux cours cibles

|                                                                       | Moyenne | Ecart-type | t     | df  | Sig. | d de Cohen |
|-----------------------------------------------------------------------|---------|------------|-------|-----|------|------------|
| Engagement affectif cours 1 - Engagement affectif cours 2             | 0,13    | 0,71       | 3,75  | 488 | 0,00 | 0,70       |
| Engagement cognitif cours1 - Engagement cognitif cours2               | -0,23   | 0,60       | -8,81 | 541 | 0,00 | 0,60       |
| Engagement comportemental cours 1 - Engagement comportemental cours 2 | 0,00    | 0,05       | 0,32  | 537 | 0,75 | -          |



### 4.3 Régressions linéaires multiples

Dans la mesure où deux cours étaient visés, les résultats sont exposés selon le cours concerné. Les tableaux 5, 6, 7, 8, 9 et 10 qui suivent indiquent chacun les effets de nos variables explicatives sur chaque dimension de l'engagement académique (notre variable expliquée). Avant de poursuivre, il convient de souligner que chaque modèle que nous proposons a préalablement répondu à certaines hypothèses sous-jacentes. Par exemple, en ce qui concerne la distribution de la variable dépendante. Par ailleurs, la question de la multicolinéarité ne s'est pas posée, puisque les valeurs du facteur d'inflation de la variance (VIF) ont fluctué entre 1,004 et 2,304 pour l'ensemble des modèles conçus (cf. tableaux D1 à D6 en annexes D). Il est généralement admis que la valeur du facteur d'inflation de variance (VIF) ne doit pas dépasser 10 selon certains auteurs (Yergeau et Poirier, 2021), tandis que d'autres estiment que cette limite devrait être fixée à 5. De même, les valeurs résiduelles ne semblent pas être fortement corrélées entre les individus, car aucune statistique de Durbin-Watson n'est en dessous de 1 et aucune n'excède 3 dans chaque cas. Plus précisément, ces valeurs atteignent 2,092 et 2,022 pour les modèles d'engagement affectif dans les deux cours, 1,902 et 2,110 pour les modèles d'engagement cognitif, ainsi que 1,902 et 2,084 pour les modèles d'engagement comportemental. Le respect de ces prémisses et d'autres, plaide en faveur de la validité de différents modèles que nous avons construits.

#### 4.3.1 Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement affectif

Avant de déterminer les effets de nos variables d'intérêt (c'est-à-dire, les perceptions de l'enseignant et des pratiques d'enseignement : enseignant centré sur l'apprenant, enseignant centré sur le contenu, pratiques de contextualisation, pratiques de soutien à l'apprentissage et pratiques de compétition/iniquité), nous avons d'abord, cherché à dégager les effets des variables de contrôle, à savoir, genre, âge, options suivies au secondaire, pourcentage obtenu au secondaire à l'examen d'état et la faculté d'appartenance. Le but étant de ne retenir que les variables ayant des effets significatifs sur la variable dépendante.

En ce qui concerne le cours général, il est ressorti qu'aucune variable de contrôle n'exerce un effet significatif sur l'engagement affectif. Par conséquent, toutes les variables de contrôle ont été retirées de l'équation afin de ne pas surcharger le modèle avec des variables qui n'apportent aucun effet spécifique. Ainsi, la modélisation finale pour l'engagement affectif comprend deux blocs, dont le premier intègre les variables associées à la perception de l'enseignant (centré sur l'apprenant et centré sur le contenu) et le deuxième, les variables liées à la perception du dispositif ou pratiques d'enseignement (contextualisation, soutien à l'apprentissage, compétition/iniquité).

Ainsi, comme attendu, les résultats du tableau 5 montrent que, le modèle 1 est significatif. Mais, il explique seulement, un peu plus de 2% de variabilité de l'engagement affectif. Par ailleurs, lorsqu'on ajoute les trois variables liées à la perception du dispositif d'apprentissage, le modèle (1) s'améliore un peu. La part de la variance expliquée passe de 2,3% ( $R^2$  ajusté = 0,023) à 4,3% ( $R^2$  ajusté = 0,043). Néanmoins, en termes d'apport spécifique, il s'observe

que **le soutien à l'apprentissage** est le seul facteur à avoir un effet significatif sur l'engagement affectif dans ce cours. Selon le tableau 4, le coefficient de la pente ( $\beta$ ) qui lui est associé s'élève à 0,167.

Pour le cours de spécialité, nous avons également appliqué le même principe de vérification d'effets des variables de contrôle. En examinant les résultats obtenus, on constate que ces variables n'ont aucun effet significatif sur l'engagement affectif des étudiants. En conséquence, nous avons développé une modélisation intégrant uniquement nos deux catégories de variables explicatives. Les résultats du tableau 6 montrent que le premier modèle n'est pas significatif et ne semble pas non plus, mieux s'ajuster aux données. Néanmoins, on constate que le fait de percevoir l'enseignant comme étant centré sur l'apprenant, a un effet significatif sur l'engagement affectif de nos sujets. A contrario, il s'observe une amélioration du modèle en ajoutant les trois variables liées à la perception des pratiques d'enseignement. La part de la variance expliquée se situe à près de 4%. De toutes les variables d'intérêt, seule **la contextualisation de l'enseignement** semble avoir de l'effet sur l'engagement affectif. Sa contribution spécifique ( $\beta$ ) dans le modèle est de 0,179.

Tableau 5. Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement affectif dans le cours général (cours 1)

| Variables indépendantes |                                                                 | Coefficients standardisés |     |        |        |      |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------|-----|--------|--------|------|
|                         |                                                                 | R - deux ajusté           | Sig | Bêta   | t      | Sig. |
| Modèle 1                | (Constante)                                                     |                           |     |        | 0.306  | ns   |
|                         |                                                                 | 0.023                     | **  |        |        |      |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |                           |     | 0.110  | 1.508  | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                           |     | -0,072 | -0,994 | ns   |
| Modèle 2                | (Constante)                                                     |                           |     |        | 0,256  | ns   |
|                         |                                                                 | 0,043                     | *   |        |        |      |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |                           |     | 0.028  | 0.357  | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                           |     | -0.060 | -0.804 | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de contextualisation         |                           |     | 0.043  | 0.677  | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage |                           |     | 0.167  | 2.790  | **   |
|                         | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité      |                           |     | 0.013  | 0.237  | ns   |

**a. Variable dépendante : Engagement affectif dans le cours général**

\*\*\* n < 0.001%

\*\* .p < 0,01%

\*.p < 0,05%

ns. Non significatif

n = 467

Tableau 6. Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement affectif dans le cours de spécialité (cours 2)

|                         |                                                                 | Coefficients standardisés |      |       |       |      |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------|------|-------|-------|------|
| Variables indépendantes |                                                                 | R-deux ajusté             | Sig. | Bêta  | t     | Sig. |
| Modèle 1                | (Constante)                                                     |                           |      |       | 0,339 | ns   |
|                         |                                                                 | 0 012                     | ns   |       |       |      |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |                           |      | 0,136 | 2.395 | **   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                           |      | 0,011 | 0.197 | ns   |
| Modèle 2                | (Constante)                                                     |                           |      |       | 0.252 | ns   |
|                         |                                                                 | 0.038                     | **   |       |       |      |
|                         | Perception de prof comme centré l'apprenant                     |                           |      | 0,033 | 0,513 | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                           |      | 0 018 | 0 314 | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de contextualisation         |                           |      | 0,179 | 2,864 | **   |
|                         | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage |                           |      | 0.064 | 1.002 | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité      |                           |      | 0.038 | 0.665 | ns   |

**a. Variable dépendante : Engagement affectif dans le cours de spécialité**

\*\*\*.p < 0,001%

\*\* .p < 0,01%

\*.p < 0,05%

n = 429

### 4.3.2 Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement cognitif

En ce qui a trait à l'engagement cognitif, l'examen préliminaire des effets des variables de contrôle a mis en évidence que les deux seuls facteurs ayant une influence significative sur le cours général sont le pourcentage de réussite au secondaire et la faculté d'affiliation. Ainsi, nous avons construit une modélisation avec trois blocs dont le premier comprend le pourcentage obtenu au secondaire et la faculté d'appartenance. Les résultats du tableau 7 montrent que le premier modèle explique 8,4 % de variabilité de l'engagement cognitif. L'ajout de variables liées à la perception de l'enseignant entraîne une petite diminution de la variance expliquée, qui s'élève désormais à 8,2 %. Cela se justifie parce que le modèle 2 ne semble pas mieux s'ajuster aux données. Par contre, lorsqu'entrent en jeu les variables du troisième groupe (modèle 3), le  $R^2$  ajusté passe de 0,082 à 0,087 (soit 8,7 %). En termes de poids de chaque variable explicative, seul le **soutien à l'apprentissage** ( $\beta = 0,096$ ) a des effets significatifs, en sus du pourcentage de réussite au secondaire (0,135) et de la faculté d'appartenance ( $\beta = 0,254$ ).

Pour modéliser l'engagement cognitif dans le cours de spécialité, deux variables de contrôle ont été retenues à cause de leurs effets significatifs. Il s'agit du pourcentage de réussite au secondaire et de la faculté d'appartenance des étudiants. Ainsi, la modélisation réalisée comprend trois blocs de variables explicatives. Les résultats d'analyse de régression qui apparaissent dans le tableau 8 mettent en évidence, l'existence de trois modèles significatifs. Le premier modèle contient les deux variables de contrôle retenues. Ce modèle couvre près de 2% d'explication de la variance de l'engagement cognitif. Le deuxième modèle intègre les deux variables en rapport avec la perception de l'enseignant. Selon les résultats, ce modèle fait passer la quantité de la variance expliquée de 1,8% à presque 3%. Enfin, le troisième modèle approche 4% d'explication de part de variabilité de l'engagement cognitif. En outre, ces résultats révèlent que, le fait de percevoir l'enseignant comme étant centré sur l'apprenant ( $\beta = 0,135$ ) influence significativement l'engagement cognitif. Cependant, lorsque l'on intègre les trois variables liées à la perception du dispositif d'apprentissage, cet effet ne résiste pas. Il disparaît au profit de la variable **contextualisation de l'enseignement** ( $\beta = 0,179$ ), en sus des deux variables de contrôle (pourcentage de réussite au secondaire et faculté d'appartenance).

Tableau 7. Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement cognitif dans le cours général (cours 1)

|                         |                                                                 | Coefficients standardisés |      |        |        |      |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------|------|--------|--------|------|
| Variables indépendantes |                                                                 | R-deux ajusté             | Sig. | Bêta   | t      | Sig. |
| Modèle 1                | (Constante)                                                     | 0,084                     | ***  |        | -2,187 | **   |
|                         | Pourcentage obtenu au secondaire                                |                           |      | 0,143  | 2,681  | **   |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |                           |      | 0,244  | 4,598  | ***  |
| Modèle 2                | (Constante)                                                     | 0,082                     | ns   |        | -1,934 | ns   |
|                         | Pourcentage obtenu au secondaire                                |                           |      | 0,142  | 2,651  | **   |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |                           |      | 0,24   | 4,645  | ***  |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |                           |      | 0,080  | 1,071  | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                           |      | 0,067  | 0,866  | ns   |
| Modèle 3                | (Constante)                                                     | 0,087                     | *    |        | -2,036 | *    |
|                         | Pourcentage obtenu au secondaire                                |                           |      | 0,135  | 2,520  | **   |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |                           |      | 0,254  | 3,768  | ***  |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |                           |      | 0,050  | 0,649  | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                           |      | 0,056  | 0,703  | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de contextualisation         |                           |      | -0,016 | -0,246 | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage |                           |      | 0,096  | 1,584  | *    |
|                         | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité      |                           |      | 0,076  | 1,327  | ns   |

**a. Variable dépendante : Engagement cognitif dans le cours général**

\*\*\*.p < 0,001%

\*\*.p < 0,01%

\*.p < 0,05%

ns. Non significatif

n = 432

Tableau 8. Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement cognitif dans le cours de spécialité (cours 2)

| Variables indépendantes |                                                                 | R-deux | Sig. | Coefficients<br>standardisés<br>Bêta | t            | Sig. |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------|------|--------------------------------------|--------------|------|
| <b>Modèle 1</b>         | (Constante)                                                     |        |      |                                      | 0,966        | ns   |
|                         |                                                                 | 0,018  | **   |                                      |              |      |
|                         | Pourcentage obtenu au secondaire                                |        |      | 0,131                                | **           |      |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |        |      | -0,104                               | -1,806       | ns   |
| <b>Modèle 2</b>         | (Constante)                                                     |        |      |                                      | 1,148        | ns   |
|                         |                                                                 | 0,030  | ns   |                                      |              |      |
|                         | Pourcentage obtenu au secondaire                                |        |      | 0,124                                | 2,172        | *    |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |        |      | -0,113                               | -1,977       | *    |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |        |      | 0,135                                | 2,285        | *    |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |        |      | 0,076                                | 1,299        | ns   |
| <b>Modèle 3</b>         | (Constante)                                                     |        |      |                                      | 1,037        | ns   |
|                         |                                                                 | 0,039  | ns   |                                      |              |      |
|                         | Pourcentage obtenu au secondaire                                |        |      | <b>0,120</b>                         | <b>2,111</b> | *    |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |        |      | -0,105                               | -1,821       | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |        |      | 0,074                                | 1,083        | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |        |      | 0,069                                | 1,229        | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de contextualisation         |        |      | <b>0,139</b>                         | <b>2,149</b> | *    |
|                         | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage |        |      | 0,006                                | 0,093        | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité      |        |      | 0,070                                | 1,164        | ns   |

**a. Variable dépendante : Engagement cognitif dans le cours de spécialité**

\*\*\*.p < 0,001%

\*\*.p < 0,01%

\*.p < 0,05%

ns. Non significatif

n = 421

#### **4.3.3 Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement comportemental**

Pour ce qui est de l'engagement comportemental dans le cours général, l'examen préalable des effets des variables de contrôle a montré que sur les cinq variables concernées, seule la faculté d'appartenance semble avoir des effets. Nous avons donc, fait une modélisation en trois blocs avec la faculté à laquelle appartient chaque étudiant, comme variable de contrôle. Les résultats du tableau 9 renseignent que le modèle 1 est significatif et semble mieux s'ajuster aux données. Il expliquerait 17,4% ( $R^2$  ajusté = 0,174) de variabilité de l'engagement comportemental. En revanche, les deux autres modèles (2 et 3) sont significatifs, mais, ne donnent pas l'air de bien s'ajuster aux données. On peut d'ailleurs voir que quand on passe du modèle 1 (avec une variable) au modèle 2 (avec trois variables), la valeur de  $R^2$  ajusté diminue légèrement de 0,174 à 0,172. Elle revient ensuite, à 0,175 lorsqu'on intègre le dernier groupe de variables. Cela nous paraît logique, car, contrairement au coefficient  $R^2$  qui accroit avec l'ajout des variables dans l'équation de régression, le  $R^2$  ajusté est plutôt, un paramètre qui tient compte de la lourdeur du modèle de régression (Lefèvre et Taverne, 2018). C'est -à-dire, qu'il est susceptible de diminuer ou de stagner, si l'ajout d'une ou plusieurs variables supplémentaires ne contribue pas à améliorer le modèle. Par ailleurs, en ce qui concerne les effets relatifs de chaque variable explicative, dans le dernier modèle, seul **le soutien à l'apprentissage** intervient ( $\beta = 0,109$ ) en sus de la faculté d'appartenance ( $\beta = 0,399$ ).

Contrairement au cours général, nous avons observé les effets de l'âge et de la faculté d'appartenance sur l'engagement comportemental dans le cours de spécialité. Nous avons donc procédé de la même manière que précédemment. C'est-à-dire que, nous avons réalisé une modélisation de la variable engagement comportemental en intégrant trois blocs de variables dont le premier contient deux variables (l'âge et la faculté à laquelle appartient chaque sujet). Il s'observe dans le tableau 10 que le modèle 1 explique 15,2% de variabilité de l'engagement comportemental. Cependant, on note que les modèles 2 et 3 sont significatifs, mais ne donnent pas l'impression de mieux s'ajuster aux données. En conséquence, aucune de cinq variables d'intérêt ne semble avoir des effets sur l'engagement comportemental des étudiants dans le cours général. On peut d'ailleurs constater que la valeur de  $R^2$  ajusté chute au fur et à mesure qu'on ajoute de nouvelles variables dans l'équation de régression.



Tableau 9. Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement comportemental dans le cours général (cours 1)

| Variables indépendantes |                                                                 | R-deux ajusté | Sig. | Coefficients standardisés<br>Bêta | t            | Sig. |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------|------|-----------------------------------|--------------|------|
| <b>Modèle 1</b>         | (Constante)                                                     |               |      |                                   | -5,832       | ***  |
|                         |                                                                 | <b>0,174</b>  | ***  |                                   |              |      |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |               |      | <b>0,419</b>                      | <b>9,121</b> | ***  |
| <b>Modèle 2</b>         | (Constante)                                                     |               |      |                                   | -5,112       | ns   |
|                         |                                                                 | 0,172         | ns   |                                   |              |      |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |               |      | 0,409                             | 7,224        | ***  |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |               |      | 0,065                             | 0,985        | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |               |      | 0,041                             | 0,608        | ns   |
| <b>Modèle 3</b>         | (Constante)                                                     |               |      |                                   | -4,856       | ***  |
|                         |                                                                 | 0,175         | ns   |                                   |              |      |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |               |      | 0,399                             | 6,788        | ***  |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |               |      | 0,024                             | 0,351        | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |               |      | 0,043                             | 0,612        | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de contextualisation         |               |      | 0,000                             | 0,003        | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage |               |      | <b>0.109</b>                      | <b>2.008</b> | *    |
|                         | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité      |               |      | -0.007                            | 0.137        | ns   |

a. Variable dépendante : Engagement comportemental dans le cours général

\*\*\*.p &lt; 0,001%

\*\*.p &lt; 0,01%

\*.p &lt; 0,05%

ns. Non significatif

n = 492

Tableau 10. Effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement comportemental dans le cours de spécialité (cours 2)

| Variables indépendantes |                                                                 | R-deux<br>ajusté | Sig. | Coefficients<br>standardisés |               |      |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------|------|------------------------------|---------------|------|
|                         |                                                                 |                  |      | Bêta                         | t             | Sig. |
| <b>Modèle 1</b>         | (Constante)                                                     |                  |      |                              | -5,484        | ***  |
|                         |                                                                 | 0.152            | ***  |                              |               |      |
|                         | Age                                                             |                  |      | -0.101                       | -1.833        | *    |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |                  |      | 0.391                        | 7.136         | ***  |
| <b>Modèle 2</b>         | (Constante)                                                     |                  |      |                              | -5.354        | ***  |
|                         |                                                                 | 0.149            | ns   |                              |               |      |
|                         | Age                                                             |                  |      | -0,1                         | -1,825        | *    |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |                  |      | 0,389                        | 7,058         | ***  |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |                  |      | 0,049                        | 0,843         | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                  |      | 0,031                        | 0,536         | ns   |
| <b>Modèle 3</b>         | (Constante)                                                     |                  |      |                              | -5,259        | ***  |
|                         |                                                                 | 0,146            | ns   |                              |               |      |
|                         | Age                                                             |                  |      | <b>-0,094</b>                | <b>-1,695</b> | *    |
|                         | Faculté d'appartenance                                          |                  |      | <b>0,386</b>                 | <b>6,864</b>  | ***  |
|                         | Perception de prof comme centré sur l'apprenant                 |                  |      | 0,045                        | 0,672         | ns   |
|                         | Perception de prof comme centré sur le contenu                  |                  |      | 0,025                        | 0,414         | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de contextualisation         |                  |      | 0,074                        | 1,158         | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage |                  |      | -0,063                       | -0,972        | ns   |
|                         | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité      |                  |      | 0,032                        | 0,547         | ns   |

a. Variable dépendante : Engagement comportemental dans le cours de spécialité

\*\*\*.p < 0.001%

\*\*.p < 0,01%

\*.p < 0,05%

ns. Non significatif

n = 484

## 5. Discussion

Dans cette étude, nous avons voulu examiner les effets de perceptions des pratiques d'enseignement par les étudiants, sur l'engagement dans les études. Environ 663 étudiants dont 232 femmes ont été interrogés dans trois facultés à l'UNIKIN. La revue de la littérature réalisée nous a permis d'identifier deux questions de recherche. La première question, consistait à savoir s'il existe des différences entre les niveaux d'engagement des étudiants dans le cours général et dans le cours de spécialité. La seconde et la principale question visait quant à elle, à savoir si les pratiques d'enseignement telles que perçues par les étudiants congolais ont des effets sur chacune de trois composantes (affective, cognitive, comportementale) de l'engagement académique, cela, après avoir contrôlé pour les effets d'un certain nombre de variables. Nous avons a priori, répondu à cette double interrogation en avançant premièrement que les étudiants concernés par cette étude, n'auraient pas, un même niveau d'engagement dans les études, selon qu'il s'agit d'un cours transversal ou d'un cours disciplinaire. Deuxièmement, nous avons postulé que la perception que les étudiants ont des pratiques d'enseignement de leurs enseignants serait significativement associée aux dimensions affective, cognitive et comportementale de leur engagement académique.

Pour vérifier ces deux hypothèses et répondre à nos questions, nous avons réalisé plusieurs types d'analyses statistiques. Ces dernières ont permis d'une part de mettre en lumière les différences caractéristiques de notre échantillon, ainsi que la force de liaison existant entre nos différentes variables. Et d'autre part, de tester nos hypothèses par le biais de comparaison des moyennes et les analyses de régression. De ces analyses, nous avons obtenu plusieurs informations que nous allons à présent, discuter.

Tout d'abord, nous voulons mettre en évidence un résultat important qui pourrait éclairer la suite de notre discussion. Il s'agit des relations entre les variables et, spécifiquement, en ce qui concerne les trois dimensions de l'engagement, nos variables expliquées. Nous avons observé que la dimension cognitive est la seule à être en corrélation avec les deux autres dimensions. Il n'y a par contre pas de liens significatifs entre les dimensions affective et comportementale. Cela suggère que les types de stratégies d'apprentissage (en profondeur ou en surface) que les étudiants congolais mettent en place sont liées aux types de comportements (positifs ou négatifs) qu'ils manifestent en rapport avec les activités d'apprentissage, mais aussi, avec le ressenti qu'ils ont vis-à-vis de leur contexte d'apprentissage. Cependant, ces résultats révèlent que le sentiment d'appartenance ou d'attachement n'a pas de liens avec l'implication, la participation, la conduite positive et le temps que les étudiants accordent aux activités d'apprentissage. Un tel résultat est surprenant, car, il prend ouvertement le contre-pied de plusieurs conclusions partagées dans la littérature. Il s'agit notamment des conclusions de Fredricks et ses collègues (Fredricks et al. 2004 ; Fredricks et al., 2005), auteurs ayant popularisé la conceptualisation tridimensionnelle de l'engagement scolaire (correspondant aux affects, conduite et cognition humains), ainsi que, celles de plusieurs autres travaux (par exemple, Bernet, 2010 ; Blumenfeld et al., 2005 ; Charhhabi et al., 2019) sur l'engagement scolaire ou académique. En effet, ces travaux ont dans leur majorité, pointé l'existence des intercorrélations entre les trois dimensions de

l'engagement. Bernet (2010) a par exemple observé des corrélations significatives et modérées allant de 0,41 à 0,54 entre ces trois dimensions. D'autres travaux notamment, ceux de Finn (1993) font état de l'existence des liens substantiels entre l'engagement comportemental, plus précisément la participation et le sentiment d'appartenance. Ne pas retrouver la même nature de relations entre les trois dimensions de l'engagement pourrait soulever plusieurs hypothèses. On pourrait par exemple, se poser la question de savoir, si cela ne constitue pas une spécificité congolaise. Une telle hypothèse est loin d'être anodine car, en ce qui concerne la réussite académique par exemple, les études antérieures (Katamba Muamba, Kapinga Mutatayi et Frenay, 2023) ont montré que certains facteurs de réussite tels que le passé scolaire, le genre, le niveau culturel des parents, spécifiquement celui de la mère, n'avaient pas d'effets escomptés sur la performance académique des étudiants congolais. Une autre explication pourrait se trouver dans la culture congolaise elle-même ou africaine en général, en ce qui concerne la place qu'occupent les études. Des études réalisées notamment en France (par exemple, Vallet, 1996) et au Canada (Kanouté et al., 2008) sur les parcours scolaires d'enfants d'immigrés africains ont révélé de motifs d'engagement différents. Au Canada par exemple, les travaux de Kanouté et ses collègues (2008) ont mis en lumière qu'en allant aux études, les enfants de parents africains sont porteurs de projets de réussite sociale de leurs familles. Ainsi, ces enfants étudient non seulement pour eux-mêmes mais aussi, pour leurs familles. Les parents qui n'ont pas eu la chance d'aller loin dans leurs études déversent sur leurs enfants tous leurs projets non réalisés. On peut dès lors comprendre qu'un étudiant qui ne se sent pas attaché à son institution ou à sa classe, se sente quand même obligé d'avoir une conduite positive (présence physique aux séances de cours, participation et implications dans les activités, etc.) dans ses études à cause de l'espoir placé en lui par sa famille ou parce que la famille est derrière lui pour le stimuler.

### **5.1 Existe-t-il des différences entre les niveaux d'engagement des étudiants en cours transversal et en cours disciplinaire ?**

À propos de la première question, le principal résultat que nous avons tiré de nos analyses est que l'engagement académique des étudiants congolais est un état dynamique. Ce concept de dynamisme fait référence à la fois à la variation des formes d'engagement chez un étudiant donné dans des matières différentes, ainsi qu'à l'augmentation ou à la diminution de son implication au fil d'un même cours. Les étudiants congolais ne montrent pas le même degré d'engagement dans chacun des deux cours. Cela confirme les conclusions de diverses recherches, telles que celles d'Archambault (2006), Coates (2007), Handelsman et al. (2005), Lison et al. (2011) et de Parent (2017). En effet, ces études ont mis en évidence la plasticité de l'engagement, indiquant qu'il ne s'agit pas d'une caractéristique permanente d'une personne, mais plutôt d'un état qui peut changer au fil du temps. Toutefois, nous avons observé que le niveau différentiel d'engagement ne concerne que deux de trois dimensions de l'engagement examinées, en occurrence, l'engagement affectif et l'engagement cognitif. L'engagement comportemental semble rester le même dans les deux cours. Un tel résultat paraît intéressant à creuser pour une meilleure compréhension, car, peu d'études (particulièrement en Afrique), ont comparé le niveau d'engagement entre les trois dimensions

classiques que nous avons utilisées. La revue de la littérature que Trolan (2024) vient de publier a mis à jour l'état de connaissances qui existent sur cette question. L'auteur a cité quelques types de comparaisons rapportés dans la littérature. Il s'agit entre autres de la comparaison du niveau d'engagement selon les races (Hu et Wolniak, 2013 ; Kuh, 2008 ; Porter, 2006, etc.), selon le genre (Kinzie et al., 2007 ; Hu et Wolniak, 2013), selon le type d'handicap (Hendrickson et al., 2015), selon le cours ou la discipline enseignée (Coates, 2007 ; Handelsman et al., 2005), auxquels nous pouvons ajouter la comparaison selon le type de programme de formation (Lison et al., 2011), etc. Cependant, la comparaison entre nos trois dimensions n'est pas suffisamment mise en exergue. Toutefois, nos conclusions sur les variations d'engagement en fonction des différents cours sont similaires à celles de Coates (2007), qui a démontré, à travers sa typologie des niveaux d'engagement, que ceux-ci peuvent changer d'un cours à l'autre. Les résultats d'Handelsman et ses collègues (2005) ont également souligné que cette variation peut s'opérer même au sein d'un même cours, en fonction de contexte.

Par ailleurs, quand on regarde les choses un peu plus en détail, il s'observe que relativement à l'engagement affectif, nos sujets ont tendance à plus d'engagement dans le cours général que dans le cours de spécialité. En revanche, la situation s'inverse quand on considère leur niveau d'engagement cognitif. Ils tendent plutôt à plus d'engagement dans le cours de spécialité que dans le cours général. Même si ce résultat est également congruent avec les études qui ont montré que le niveau d'engagement peut varier d'un cours à un autre (Coates, 2007 ; Handelsman et al., 2005), il ne serait pas absurde de se demander pourquoi nos sujets ont tendance à plus d'engagement cognitif dans le cours de spécialité que dans le cours général. Ne pourrions-nous pas trouver un des éclaircissements dans l'analyse de la nature de ces deux enseignements ? Nous le savons, les cours de spécialité sont ceux qui préparent les étudiants à l'exercice de leurs futures professions ou dont le contenu est directement en lien avec celles-ci. Par ailleurs, l'organisation des programmes de formation à l'université donne généralement un poids important à la plupart de ces matières. Ces enseignements peuvent être dispensés par des professionnels du domaine, qui, en tant que formateurs, sont capables d'établir des connexions entre les matières enseignées et leur application dans la pratique professionnelle. Pensons à un médecin chirurgien donnant le cours de chirurgie générale aux étudiants en médecin. Il est probable que, dans un tel contexte d'apprentissage, nos étudiants soient plus cognitivement investis dans les tâches associées à ce type de matière.

## 5.2 **Quels sont les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique ?**

En rapport avec notre deuxième question, les résultats de nos six modélisations confirment de manière globale les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique. Néanmoins, ces effets ne sont pas dus à tous nos facteurs d'intérêt. Seuls trois d'entre eux exercent un effet sur l'engagement des étudiants. Il s'agit de la perception de l'enseignant comme étant centré sur l'apprenant, la contextualisation de l'apprentissage et le soutien à l'apprentissage. Par ailleurs, ces variables n'agissent pas toutes dans un même type

de cours et sur un même type d'engagement. Certaines agissent dans le cours général, alors que d'autres le sont dans le cours de spécialité. Pareillement pour le type d'engagement. Force nous est de constater que ce résultat est en contraction avec ceux de travaux menés ailleurs, notamment au Canada (Bédard et al., 2010 ; Bédard et al., 2012 ; Lison et al., 2011). Par exemple, Lison et ses collègues (2011) ont travaillé sur les prédicteurs de l'engagement académique et la persévérance dans les études dans trois programmes de formation de l'université de Sherbrooke, à savoir, le génie électricité, le génie informatique et la médecine. Leurs résultats ont révélé que le support (ou soutien) à l'apprentissage et la contextualisation de contenus de cours, étaient parmi les meilleurs prédicteurs de l'engagement des étudiants, et cela, quel que soit le programme de formation. Selon leurs analyses, le support à l'apprentissage restait de loin le meilleur prédicteur dans tous les programmes, car, la part de la variance qu'il expliquait variait entre 48 et 60 % dans les trois programmes.

Nos résultats indiquent également que les effets de trois variables qui se sont révélées significatives vont tous dans le même sens, car, ils sont tous positifs. De même, ils ne sont pas tous d'une grande intensité, parce que leurs coefficients de pente sont tous inférieurs à 0,2. Cela signifie que la perception de l'enseignant et celle du dispositif d'enseignement apporteraient de faibles contributions à l'explication de l'engagement académique en contexte congolais. Un tel constat serait également contradictoire avec la majorité de travaux ayant placé l'enseignant et les pratiques d'enseignement au cœur de l'engagement académique (par exemple, Bryson et Hand, 2007 ; De Vito, 2016 ; Groves et al., 2015 ; Kahu, 2013 ; Krause, 2005 ; Sengsouliya et al., 2020 ; Zepke et Leach, 2010 ; Zepke, et al., 2010 ; Zepke, et al., 2012).

Après ce constat global, regardons à présent comment les choses se présentent en fonction de chaque dimension.

En ce qui concerne la dimension affective, il faut rappeler que seul le sentiment d'appartenance a été évalué. Ainsi, nos résultats révèlent que chaque cours semble privilégier ses propres facteurs. Concernant le cours général, le modèle final expliquerait à peine 4,3% de variabilité du sentiment d'appartenance. Par ailleurs, le fait de percevoir l'enseignant comme soutenant, est l'unique facteur qui affecte cet aspect d'engagement. Ces résultats sont cohérents avec la littérature (Dost et Smith, 2023 ; Heilporn et al., 2021). En effet, le sentiment d'appartenance est une émotion sociale. Il est de ce fait, sensible à la qualité de relations que l'étudiant entretient avec son contexte d'apprentissage. Or, les pratiques de soutien à l'apprentissage se caractérisent notamment, par la qualité des échanges entre l'enseignant et l'étudiant et par la qualité de feed-back que l'enseignant donne à l'étudiant (De Clercq et al., 2022 ; Galand et Frenay, 2005). Toutefois, il est surprenant de constater que ce facteur n'a pas d'effet significatif dans le cours de spécialité. Dans ce dernier, le modèle final explique un peu moins de variance du sentiment d'appartenance que dans le cours transversal (3,8%), c'est la perception de la contextualisation qui est le facteur qui affecte cet engagement affectif. Ces résultats sont également cohérents avec des travaux antérieurs (Heilporn et al., 2021 ; Krause, 2005 ; Van Gijn-Grosvenor et Huisman, 2020) qui ont montré que des pratiques de contextualisation telle que l'utilisation des exemples tirés des expériences des étudiants (Heilporn et al., 2021) favorise le sentiment d'appartenance.

En rapport avec la dimension cognitive, les modèles de régression finale expliqueraient entre 4% et 8,7% de la variance, respectivement dans le cours de spécialité et dans le cours général. Dans le cours général, il ressort que seul le soutien à l'apprentissage influence l'engagement cognitif des étudiants. Ces résultats rejoignent de nombreux travaux, notamment ceux de Diseth et ses collègues (2010). Ainsi, un enseignant soutenant inciterait l'étudiant à approfondir la connaissance de son cours, en utilisant des stratégies d'apprentissage en profondeur et de régulation appropriées. L'étude de Lison et ses collègues (2011) a également trouvé les résultats allant dans le même sens. Dans leurs analyses de régression intégrant quatre prédicteurs (support à l'apprentissage, contextualisation, stressseurs, réflexion sur l'action), ces auteurs avaient constaté que le support expliquait à lui seul entre 48 et 60 % de la variance de l'engagement académique des étudiants dans trois programmes de formation différents. Dans le cours de spécialité, c'est plutôt la contextualisation de l'apprentissage qui affecte l'engagement cognitif. Cela corrobore Galand et Frenay (2005). Néanmoins, il est de nouveau étonnant de constater que ces deux facteurs ne puissent pas exercer simultanément leur influence sur les deux cours.

Par ailleurs, l'absence d'effet des facteurs liés à la perception de l'enseignant est un résultat qui entre en contradiction avec plusieurs études (Donche et al., 2013 ; Entwistle, 2009 ; Kapinga Mutatayi, 2018 ; Kember et Gow, 1994 ; Postareff et Lindblom -Ylänne, 2008 ; Trigwell et al., 1999 ; Uiboleht et al., 2018, etc.), en particulier, celle de Kapinga Mutatayi (2018), pourtant réalisée aussi en contexte congolais. Dans sa thèse de doctorat, cette auteure a mis en parallèle les approches d'apprentissage des étudiants belges et congolais en début de cursus, concluant que ces deux groupes optent pour des démarches distinctes d'apprentissage, influencées par leur perception de l'enseignant. Elle a par exemple noté que, lorsque les étudiants belges considèrent l'enseignant comme axé sur l'apprenant, cela les incite à utiliser des approches d'apprentissage actif, comme le travail en groupe. Chez les étudiants congolais par contre, c'est la tendance à considérer l'enseignant comme centré sur lui-même qui favorise l'adoption de ces approches d'apprentissage. En principe, nos résultats auraient dû montrer une tendance similaire, suggérant au moins l'existence d'un impact de la perception de l'enseignant, quel qu'il soit. Il y a lieu de s'interroger sur un pareil résultat. Une des hypothèses plausibles pourrait consister à s'interroger sur les échantillons utilisés dans les deux études. Kapinga Mutatayi a travaillé avec les étudiants de deux programmes : (1) gestion des entreprises et organisation de travail et (2) sciences politiques et administratives. Tandis que nos enquêtes ont ciblé les étudiants d'agronomie, sciences de l'information et de la communication et psychologie et sciences de l'éducation. Cependant, une telle hypothèse peut être vidée de son sens par le fait que les étudiants de ces cinq programmes sont non seulement tous de l'UNIKIN, mais ils sont également de première année graduat<sup>1</sup>. Dans un tel cas, il serait peut-être approprié de considérer une étude qualitative qui rassemblerait les étudiants des cinq programmes concernés, dans le but d'éclaircir ces résultats.

Enfin, quant à la dimension comportementale, les choses se dessinent de manière un quelque peu différente dans les deux cours. Dans le cours général, le modèle final expliquerait

<sup>1</sup> Appelé actuellement premier bachelier ou première licence dans le cadre du système LMD

17,5 % de la variance de l'engagement comportemental. Dans le cours de spécialité, ce taux s'élève à 14,6 %. En termes d'apports spécifiques des variables d'intérêt, seul le soutien à l'apprentissage apporte une contribution significative de l'ordre de  $\beta = 0,109$ . Pareil résultat semble être cohérent avec la littérature dans la mesure où, nous savons que, le soutien à l'apprentissage se caractérise notamment par l'établissement d'un climat de confiance, entre l'enseignant et l'étudiant (De Clercq et al., 2023). Un tel climat peut encourager l'adoption d'une attitude positive dans les études. Par ailleurs, il faut noter que la faculté d'appartenance a une valeur de  $\beta = 0,399$ . Dans le cours de spécialité par contre, l'âge se positionne comme l'un de facteurs déterminants à côté de la faculté.

Pour ce qui est de la faculté d'études, on peut faire l'hypothèse selon laquelle, puisque les facultés au sein de l'UNIKIN sont diversement organisées, il est possible que le règlement intérieur, spécifique à chaque département, ou plus généralement, l'organisation interne de la faculté et les *exigences des études*, puissent être plus déterminants que les pratiques déployées par l'enseignant. Par exemple, il y a des facultés au sein desquelles, les enseignants sont encouragés à prélever la présence de chaque étudiant aux différentes séances de cours, afin de n'évaluer que les étudiants réguliers. Le verbatim ci-dessous tiré d'un de nos entretiens réalisés avec les enseignants dont les cours ont été observés et dont les résultats ont été présentés au chapitre 6 de cette thèse semble être assez éloquent à ce sujet.

Quand je commence le cours, j'explique aux étudiants que moi, par exemple, je cote la présence. Je trouve ça juste, pourquoi les étudiants qui ont le même point, mais l'un a assisté et l'autre n'a pas assisté[...] On a tendance à aider, on a tendance à souhaiter qu'un étudiant qui est toujours au cours réussisse, qui est poli, qui s'applique bien par rapport à celui qu'on ne voit jamais [...]  
Je leur dis que la présence, déjà celui qui assiste chez moi, il a déjà quelques points. Les points dépendent du nombre de présences [...] 16-19 ; 23-25 ; 32-34

Une telle pratique pourrait peut-être plus contraindre les étudiants à être présents aux cours que la manière dont l'enseignant enseigne. D'ailleurs les travaux de Millet (2003) cités par Duguet (2015a) considèrent la filière d'inscription des étudiants comme « une matrice de socialisation aux codes du travail universitaire » (p.77).

Par ailleurs, tous les programmes d'études n'exigent pas la même quantité de travail chez les étudiants. L'étude de Pirot et De Ketele (2000) a mis en lumière l'impact de la faculté d'études sur l'engagement comportemental. Comparant des étudiants de polytechnique à ceux de psychologie par rapport au nombre d'heures de travail consacré aux activités d'apprentissage hors présentiel, ces auteurs ont observé que les étudiants de la faculté de polytechnique travaillaient plus que leurs condisciples de psychologie. Ce résultat obtenu en contexte belge positionne clairement le programme d'études ou plus généralement la faculté d'études comme un des déterminants de l'engagement comportemental. Ce qui conforte nos résultats.

Au sujet de l'âge des étudiants, il y a lieu de rappeler d'abord que cette variable apporte une contribution négative de près de 11%. En d'autres termes, on peut énoncer que plus les étudiants sont âgés, moins ils s'engagent du point de vue comportemental dans leurs études. Ce résultat n'est pas anodin dans la mesure où, il semble corroborer les résultats de certaines



études citées par Vertongen (2020). Ces études ont montré entre autres que, chez les étudiants adultes, l'engagement comportemental (notamment, la participation aux séances de cours, l'investissement dans la réalisation des devoirs et d'autres activités liées à la formation) est souvent menacé par le manque de temps et la concurrence des rôles (exigences parentales, obligations professionnelles, etc.). Or, dans notre échantillon, l'âge des étudiants varie entre 16 et 56 ans. Plus de 20% ont au moins 23 ans. C'est l'âge auquel ils sont censés terminer les études universitaires. Plus de 25% ont au moins 21 ans. C'est approximativement l'âge où la majorité de jeunes congolais à l'instar de leurs compères africains, travaillent notamment dans le secteur informel (agriculture, vente et autres petits commerces, etc.) (Roubaud et Torelli, 2013) pour subvenir à leurs besoins. On peut donc, faire l'hypothèse que l'âge pourrait dans ce contexte influencer négativement sur l'engagement comportemental des étudiants congolais dans leurs études.

Au regard de ces arguments, nous pouvons postuler que dans notre cas, ce n'est pas le comportement de l'enseignant et ses pratiques qui expliqueraient la conduite des étudiants, mais plutôt la faculté d'études, ainsi que leur âge auxquels est liée une série d'activités extra-académiques et de responsabilités sociales et familiales.

Par ailleurs, le modèle conceptuel de Kahu (2013) qui a guidé notre raisonnement dans ce travail a montré que l'engagement académique est influencé par plusieurs facteurs. Il est possible que les facteurs les plus déterminants soient parmi ceux que nous n'avons pas pris en compte. Par exemple, la famille, les amis, les autres étudiants, la motivation, etc. Par exemple, les résultats de plusieurs travaux plaident pour une place cruciale des interactions avec les autres étudiants en tant que facteur de l'engagement académique (Groves et al., 2015 ; Krause, 2005 ; Zepke et Leach, 2010). En effet, il a été démontré que lorsque les étudiants tissent de bonnes relations avec leurs pairs, notamment autour des activités d'apprentissage, ils sont susceptibles de s'engager davantage pour atteindre leurs objectifs. Plus les étudiants interagissent de façon éducative avec leurs pairs au sein d'une communauté d'apprentissage, plus ils ont tendance à s'engager dans leur apprentissage (Krause et Coates, 2008 ; Krause et al., 2005). Selon l'enquête NSSE (2005) et Coates (2006) que citent Krause et Coates (2008), la collaboration avec les pairs peut se produire dans trois contextes qui sont au cœur de l'engagement des étudiants : collaboration en classe, en dehors de la classe, c'est-à-dire, en dehors du cadre formel de l'établissement et dans la communauté d'apprentissage en général. La collaboration en dehors de la classe peut avoir lieu lorsqu'il s'agit d'étudier la matière, de travailler sur des difficultés liées à un cours, de réaliser un travail en groupe ou de négocier les notes des cours. Ces interactions offrent de nombreux avantages directs et indirects à l'apprentissage (Krause et Coates, 2008). Par exemple, Zhao et Kuh (2004) ont observé des associations positives entre la participation à une communauté d'apprentissage et l'engagement des étudiants. Les étudiants ayant participé à une expérience de communautés d'apprentissage développaient un niveau élevé d'effort académique, d'intégration académique et d'apprentissage actif et collaboratif. Ils intensifiaient également la fréquence de leurs interactions avec les enseignants, etc.

## 6. Conclusion

En réalisant cette étude, notre objectif principal était de chercher à mettre en lumière les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique des étudiants congolais. Deux questions puisées dans la littérature nous ont guidé tout au long de ce travail à savoir : les étudiants congolais s'engagent-ils de la même manière dans les différents cours ? Dans quelle mesure la perception des pratiques d'enseignement pourrait expliquer chacune des trois dimensions de l'engagement ? Encadré par le cadre conceptuel développé par Kahu (2013), nous avons émis deux hypothèses afin de répondre de façon anticipée à nos deux questions. L'ambition ayant été de mener une étude sur un nombre important d'étudiants, nous avons recouru uniquement à une approche quantitative. Les données ont été récoltées au moyen des questionnaires. Plusieurs types d'analyses statistiques ont été effectuées afin de disposer des résultats qui permettent de donner suite à nos questions. Les résultats auxquels nous sommes arrivés donnent un certain nombre d'informations permettant de vérifier nos hypothèses.

**Niveaux d'engagement différents** : nos résultats confirment que les étudiants ne s'engagent pas de la même manière dans tous les cours. Ils auraient tendance à privilégier leurs cours de formation (cours de spécialité) en ce qui concerne l'engagement cognitif. Tandis que dans le cours général c'est plutôt l'engagement affectif.

**Absence d'effets d'autres variables** : les variables perception de l'enseignant comme étant centrées sur le contenu et les pratiques de compétition/iniquité n'ont eu aucun effet sur l'engagement académique. Et pourtant, l'enseignant et les pratiques d'enseignement figurent parmi les facteurs les plus pertinents de l'engagement (Bryson et Hand, 2007 ; De Vito, 2016 ; Gerard et Ayala Rubio, 2020 ; Groves et al., 2015 ; Krause, 2005 ; Rocca, 2009 ; Sengsouliya et al., 2020 ; Trowler, 2010 ; Zepke et Leach, 2010 ; Zepke et al., 2012 ; Zepke et al., 2010). Pareil résultat est assez surprenant et demande de s'y attarder en passant par exemple, par les entretiens avec les étudiants, pour essayer de comprendre comment ces derniers perçoivent leurs enseignants.

**Absence d'effets élevés** : la lecture de tous les coefficients de pente associés à chaque facteur significatif a montré que toutes leurs valeurs sont faibles.

**Absence d'effets de mêmes variables dans tous les cours** : les deux variables liées à la perception du dispositif d'apprentissage interviennent chacune dans un cours différent. Le soutien à l'apprentissage n'a d'effets que dans le cours général. En revanche, la contextualisation ne l'est que dans le cours de spécialité.

**Absence d'effet sur la dimension comportementale** : l'engagement comportemental est la seule dimension à ne pas subir les effets de pratiques d'enseignement.

Au regard de ces résultats, nous pouvons confirmer partiellement notre première hypothèse qui postulait que *les étudiants de notre échantillon n'auraient pas le même niveau d'engagement dans les deux types de cours concernés par cette étude*. Il en est de même pour notre seconde hypothèse qui stipulait que *la perception que les étudiants ont des enseignants*

*et des pratiques d'enseignement serait significativement associée aux dimensions affective, cognitive et comportementale de leur engagement académique.*



## **Discussion conclusive**

---



## Discussion conclusive

---

Cette dernière partie du travail a une importance particulière parce qu'elle doit être présentée de façon qu'un lecteur curieux qui n'a pas le temps de lire toutes les pages de cette thèse, puisse en apprendre quelque chose, juste en lisant cette discussion conclusive. C'est pourquoi nous allons commencer par rappeler l'origine de cette thèse, les objectifs et les questions qui l'ont transversé. Ensuite, nous faisons également un retour vers les cadres théoriques et méthodologiques mobilisés. Il s'en suit le rappel des résultats principaux que nous avons obtenus à travers quatre études empiriques. Ces résultats sont discutés afin de donner suite aux quatre questions qui ont guidé notre travail de thèse. Les forces et les limites de notre travail sont mises en évidence avant de présenter quelques implications théoriques et les retombées pratiques.

### 1. Quelques rappels pour mieux comprendre les résultats

Dès notre introduction, nous avons eu l'occasion de préciser qu'avant toute préoccupation scientifique, cette thèse tirait ses origines dans nos propres préoccupations. Ces dernières peuvent être résumées en une seule question : « pourquoi la plupart de nos profs donnaient-ils principalement de cours transmissifs, n'y avait-il pas à l'époque une autre façon d'enseigner ? ». Une telle préoccupation ne pouvait avoir de réponse que si l'on s'approchait de ces professeurs. Or, jusqu'à ce jour, aucun travail de recherche ne s'est jamais intéressé à cette question en RDC du moins à l'UNIKIN. Sur le plan général, nous avons vu que malgré le fait que la pédagogie universitaire soit une discipline en plein essor pour reprendre les termes de De Ketele (2010), il existe à ce jour très peu de travaux sur les pratiques des enseignants, en particulier les pratiques en salle de classe. La majorité de travaux de recherche sur les pratiques d'enseignement ont été réalisés au niveau de l'enseignement obligatoire. Des auteurs américains (Hora et al., 2013 ; Hora et Ferrare, 2014, Smith et al., 2013 ; Ferrare, 2019) et européens (Duguet, 2014 ; De Clercq et al., 2023) n'ont cessé de déplorer cette carence scientifique. En Afrique francophone, rares sont les travaux qui s'intéressent à cette question aussi bien à l'enseignement primaire et secondaire qu'à l'enseignement supérieur (Altet, 2017). En RDC, notre revue de la littérature sur les vingt dernières années n'a pas permis de repérer des études de cette nature au niveau supérieur. Seule une thèse portant sur les pratiques d'enseignement à l'école primaire a été trouvée (Lokango Mobela, 2022). Cette thèse s'est intéressée aux classes à grands effectifs en examinant l'impact des pratiques d'enseignement sur le rendement scolaire.

En plus de la rareté de travaux sur les pratiques d'enseignement, un autre problème a été identifié dans la littérature. C'est celui de la façon dont les pratiques elles-mêmes sont étudiées. Des auteurs (Hora et al., 2013) ont pointé que la plupart de travaux qui existent étudient généralement un aspect des pratiques d'enseignement sans tenir compte de leur caractère complexe et multidimensionnel. C'est le cas de deux études réalisées en contexte

congolais dont nous avons fait mention à l'introduction (Bamfumu Musasa, 2023 ; Ntambo Kinkayi, 2013). Ces deux travaux ont étudié les pratiques d'évaluation qui ne sont qu'un aspect des pratiques d'enseignement. Fort de sa longue expérience dans la recherche dans ce domaine, la chercheuse française Altet (2019) est revenue sur ce constat alors qu'elle faisait le bilan d'un demi-siècle de recherche sur les pratiques enseignantes. L'auteure insiste à l'instar de ses collègues américains cités plus haut, sur la nécessité d'abandonner l'étude des méthodes pédagogiques à la place de pratiques elles-mêmes. Plusieurs autres auteurs abondent dans le même sens. C'est le cas par exemple de Talbot (2019).

À côté de ces constats basés sur les pratiques d'enseignement comme objet de recherche, un autre constat a été fait en rapport avec les approches méthodologiques empruntées pour étudier les pratiques. En effet, il est montré à ce jour que la majorité de travaux sur les pratiques d'enseignement recourent aux déclarations des acteurs (Hora et Ferrare, 2013a ; Hora et Ferrare, 2013b ; McCance et al., 2020), en utilisant les entretiens ou les enquêtes par questionnaires. Très peu d'études, particulièrement dans la littérature francophone utilisent les observations en classe. Et pourtant, il est prouvé que l'entrée par les observations offre au chercheur l'accès direct aux pratiques telles qu'elles sont déployées en classe, sans intermédiaire (Marquet et al., 2022), ce qui pourrait apporter un regard supplémentaire sur ce qui se passe en classe, et assurer une meilleure triangulation, à la fois en termes des paradigmes et des perspectives méthodologiques.

Enfin, un dernier constat concerne les implications de ces pratiques sur la scolarité des étudiants. En effet, la littérature de ces dernières années a permis de découvrir la grande majorité des facteurs qui déterminent la réussite et la persévérance des étudiants. Ces facteurs sont résumés en quatre pôles. L'enseignant et ses pratiques figurent dans le pôle environnement d'apprentissage (De Clercq et al., 2022). Cependant, peu d'études ont été menées en contexte francophone pour examiner les effets des pratiques sur la scolarité des étudiants, notamment l'engagement dans les études. Et pourtant, il existe des preuves aujourd'hui faisant de l'enseignant et ses pratiques des leviers importants qui peuvent être manipulés pour booster l'engagement des étudiants (Coates, 2008 ; Devlin et al., 2009 ; Dogan, 2015 ; Kahu, 2013 ; Kuh et al., 2006 ; Kahu et Nelson, 2018 ; Krause et Sinatra et al., 2015 ; Mehdinezhad, 2011 ; Summers et al., 2021 ; Trowler et Trowler, 2010 ; Zhang et al., 2015). En Afrique francophone et en RDC en particulier, la rareté de ce type de recherches se pose avec beaucoup plus d'acuité. Une des rares études à signaler est celle de Kapinga Mutatayi (2018) qui a cherché à mesurer les effets de la perception de l'enseignant sur les approches d'apprentissage des étudiants de première année.

C'est cet état de l'art qui, nous a amené à réaliser cette thèse de doctorat en contexte d'enseignement supérieur congolais avec comme objectif, de caractériser, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement en classe, ainsi que leurs effets sur l'engagement des étudiants. Cet objet a été décliné dans un quadruple questionnement se rapportant à l'outil d'observation utilisé, aux types des pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants congolais, au sens que ces derniers accordent à leurs pratiques, ainsi qu'à leurs implications sur la scolarité des étudiants. Nous avons répondu a priori à ce questionnement



par quatre postulats hypothétiques. Mais pour donner des réponses empiriques, nous avons réalisé quatre études.

Après avoir soulevé ce qui nous préoccupait, notre raisonnement dans ce travail nous a d'abord conduit vers le contexte dans lequel nos investigations ont eu lieu. Ainsi au chapitre un, nous avons présenté l'ESU. Avec ce chapitre tout lecteur a la facilité de comprendre non seulement le problème tel que nous l'avons posé, mais aussi de situer le contexte historico-culturel des études qui ont été menées à l'UNIKIN. Il nous fallait ensuite, respectivement aux chapitres deux et trois, dresser des balises théoriques et méthodologiques pour situer notre démarche dans le champ scientifique approprié. Nous avons commencé par conceptualiser nos concepts de base en occurrence, les pratiques d'enseignement et l'engagement académique. Nous les avons démêlées des autres concepts pour éviter toute équivoque, les mots étant polysémiques. Dans la démarche méthodologique, nous avons opté pour une épistémologie pragmatique afin de profiter des avantages associés à chaque posture épistémologique. Deux modèles théoriques à savoir, la théorie de système des pratiques d'Halverson (2003) et le modèle de causalité triadique de Bandura (2003) ont été mobilisés afin de rendre intelligibles les résultats. Ayant privilégié l'entrée par l'observation pour décrire les pratiques (chapitre cinq), nous avons d'abord procédé à l'adaptation de la grille TDOP en contexte congolais. Tout le processus psychométrique suivi a été décrit et présenté au chapitre quatre. Une fois les pratiques décrites, il nous a fallu aller un peu plus loin en cherchant les sens ou les significations de ces pratiques pour essayer de les expliquer. Le chapitre six a présenté et décrit notre démarche dans la quête du sens des pratiques ainsi que les résultats obtenus. Finalement, il fallait nous faire une idée précise sur l'impact que la perception des pratiques d'enseignement pouvait avoir sur l'engagement des étudiants. Cela a fait l'objet du chapitre sept.

Maintenant que nous avons rappelé tout notre cheminement, il devient facile de présenter les résultats globaux obtenus et de les discuter.

## **2. Discussion des principaux résultats**

Les quatre études empiriques réalisées dans cette thèse ont été conçues et conduites de manière à répondre à chacune des questions transversales. Nous allons à présent essayer de donner suite à ces questions.

### **2.1 Quelle grille d'observation pourrait saisir les pratiques d'enseignement usitées pendant le processus d'enseignement-apprentissage ?**

La littérature que nous avons passé en revue a montré que l'observation en classe peut poursuivre divers objectifs. Dans notre cas, nous voulions produire des connaissances sur les pratiques d'enseignement en contexte congolais. D'où, il fallait procéder par une étude descriptive des pratiques. Cet objectif conditionnait d'office le choix de l'outil, car les grilles d'observation sont développées pour servir à des objectifs précis. Pour notre part, il fallait trouver une grille qui permet d'observer plusieurs dimensions de l'enseignement sans porter

un quelconque jugement sur la qualité de ce dernier. Cette grille devait être segmentée tout en ayant des preuves sur les caractéristiques psychométriques essentielles. Le TDOP était une des rares grilles à répondre à tous ces critères. Pour l'adapter en contexte congolais, nous avons respecté les règles de l'art, notamment en suivant les étapes d'adaptation d'un instrument de mesure proposées par Vallerand (1989). La grille adaptée est appelée Grille d'Observation de Dimensions de l'Enseignement au Supérieur, *GO-DimPES* en sigle. Nous l'avons ensuite utilisée pour observer 10 cours dans neuf facultés de l'UNIKIN.

Deux résultats méritent d'être mis en évidence. D'abord la *GO-DimPES* s'est avérée valide pour observer les pratiques d'enseignement dans les classes à l'université congolaise. L'observation de 10 cours a permis de capturer plusieurs aspects de l'enseignement. Malgré le nombre réduit de cours observés (10 cours), notre outil s'est montré sensible aux nuances existant et a permis de discriminer avec finesse les différences existant entre les disciplines, les enseignants ou les cours. Ces résultats corroborent les conclusions de McCance et ses collègues (2020). Deuxièmement, la *GO-DimPES*, s'est montrée fiable. Les valeurs de Kappa de Cohen obtenues ont indiqué à quelques exceptions près, de niveaux d'accord inter-observateurs substantiels suivant les critères de Landis et Koch (1977).

Ces résultats confirment notre première hypothèse qui postulait que le TDOP est une grille qui pouvait être adaptée et validée en contexte congolais en vue des observations des pratiques en classe.

Cependant, à ce jour, la *GO-DimPES*, n'a été utilisée que par nous-même et dans un seul établissement. De ce fait, nous ne devons pas prendre le risque de surestimer ses qualités métrologiques (particulièrement sa fiabilité), même si celles-ci se sont avérées très satisfaisantes dans notre cas. Nous avons vu que les instruments de mesure sont sensibles au contexte et à la culture dans lesquels ils sont utilisés (Gana et al., 2021). La *GO-DimPES* devra d'abord être utilisée dans d'autres universités et même au sein des instituts supérieurs et écoles supérieures. Il se pourrait que les instituts supérieurs et hautes écoles aient de « cultures académiques » et des habitudes d'enseignement différentes de celles des universités. Une attention particulière devra être accordée au niveau de l'accord inter-observateurs. Il faudra se rassurer que la *GO-DimPES* est fiable partout. Une telle réserve de notre part, se justifie pour deux raisons, l'une pratique et l'autre théorique. La raison pratique consiste à préciser que les observateurs qui ont utilisé la *GO-DimPES* ont été tous formés et suivis par nous. Il est possible qu'en tant qu'expert, notre expérience d'auteur de l'outil ait beaucoup joué dans la prise en main et l'utilisation de cette grille par nos collaborateurs. La raison théorique se rapporte au problème central de l'accord inter-juges, celui de biais lié à la reproductibilité des résultats et de la stabilité dans le temps (Bregéon et al., 2019). Peu il y a de juges, plus il y a le risque de biais d'annotation. Dans notre cas, le Kappa a été calculé à partir des annotations effectuées par trois juges, pris deux à deux. Ce qui n'est pas mal. D'ailleurs les auteurs du TDOP original (Hora et al., 2013) avaient procédé de la même manière. Maintenant que la *GO-DimPES* a été publiée dans une revue scientifique spécialisée (voir Katamba Muamba, Frenay et Mukendi wa Mpoyi, 2023) nous restons curieux à ses futures utilisations pour répondre à d'autres interrogations. Par exemple, il sera intéressant de voir si en utilisant plus de trois observateurs – codeurs, il sera possible

d'obtenir des mesures de fiabilité intéressantes. La question de la fiabilité dans le temps implique que les résultats des observations d'un même observateur-codeur, qui observe le même cours avec la même grille d'observation à différents moments, dans les mêmes conditions, doivent être cohérents. Une telle démarche se révélerait être captivante à mettre en œuvre, comme l'expriment Weston et ses collègues (2021), en particulier dans les recherches dont l'objectif vise à prendre des décisions sur des questions cruciales telles que la qualité de l'enseignement par exemple. Néanmoins, il serait peut-être judicieux de vérifier si, en employant la GO-DimPES pour coder une séquence de cours spécifique (par exemple un enregistrement vidéo) à deux reprises au minimum, on parvient au même résultat.

Toutefois, la GO-DimPES offre plusieurs avantages (cfr chapitre quatre). Nous conseillons son utilisation. Puisqu'il s'agit d'une grille descriptive, la GO-DimPES peut être employée dans le contexte de la recherche. Elle peut également se révéler utile dans la pratique, comme dans le cadre de la formation professionnelle. Par exemple, l'utilisation combinée de ses codes peut aider à identifier de besoins en matière de formation professionnelle.

## 2.2 **Comment peut-on caractériser les pratiques d'enseignement à l'université à partir des observations systématiques en classe ?**

Pour répondre à cette question, nous avons utilisé la GO-DimPES pour observer 22 cours dans 12 facultés à l'UNIKIN. Ces cours comprenaient à la fois de cours de spécialité et de cours généraux. Seules les classes de premières années ont été ciblées. Les profils des enseignants étaient variés, allant de l'assistant au professeur ordinaire, ou de moins deux ans d'expériences à plus de cinq ans. Nous avons observé 74 séances de cours et codé pas moins de 2111 intervalles de deux minutes. La technique de proportion a permis d'identifier le taux de prévalence de chaque code par rapport à la dimension dont il fait partie. Deux résultats nous semblent indispensables à souligner. Le premier a trait aux profils-types de pratiques qui ont été identifiés. Le deuxième touche aux principaux résultats concernant les pratiques mises en œuvre par les enseignants.

D'abord, nous voulons souligner que nos résultats ont mis en lumière l'existence de cinq profils sous-jacents permettant de regrouper les pratiques observées : (1) *cours narratif*, (2) *cours à la craie*, (3) *cours avec diapos*, (4) *cours interactif* et (5) *cours multimodal*. Ces résultats sont particulièrement importants parce qu'ils rejoignent et élargissent la compréhension des découvertes des auteurs américains (Lund et al., 2015 ; Ferrare, 2019) et français (Barry, 2018) qui ont, à partir des analyses en clusters sur des données des observations, montré que les pratiques d'enseignement pouvaient être caractérisées en quatre grands types ou styles, à savoir, pour Lund et ses collègues : cours magistral (*lecturing*), cours socratique (*socratic*), enseignement par les pairs (*peer instruction*) et apprentissage collaboratif (*collaborative learning*) ou pour Ferrare : discours à la craie (*chalk talks*), diaporamas (*slide shows*), exposé multimodal (*multi-modal talks*) et interactions de groupe (*group interactions*). Et en trois styles pour Barry : *style académique*, *style métis* et *style dévoluant*.

Lorsqu'on rentre un peu plus dans le détail, il se dégage que les profils 1, 2 et 5 sont les plus fréquents avec la prédominance du profil 1.

Le deuxième résultat que nous voulons mettre en évidence c'est en rapport avec les cinq dimensions des pratiques. Les résultats ont révélé que pour ce qui est des méthodes d'enseignement, les enseignants observés utilisent trois modalités de méthodes transmissives : exposé oral sans supports (48 %), exposé avec supports (42 %), exposé interactif (6 %) et une modalité de méthodes actives, le travail des étudiants (3 %). Les enseignants congolais se caractérisent donc par un usage presque exclusif des méthodes transmissives. Des travaux menés ailleurs, notamment en France (Clanet, 2001 ; Boyer et Coridian, 2002 ; Duguet, 2014 ; Duguet, 2018 ; Duguet et Berthaud, 2021 ; Duguet et Morlaix, 2018 etc.) ont révélé des résultats allant dans le même sens, mais à des proportions moins élevées. C'est-à-dire que les méthodes transmissives sont dominantes également en France, néanmoins, les enseignants ont tendance à varier leurs méthodes en ayant recours notamment à des méthodes actives telles que l'étude de cas, l'apprentissage par problème, etc. En contexte congolais, la seule méthode active qui a été enregistrée ne représente pas plus de 3 % de l'ensemble des méthodes.

Par rapport aux gestes pédagogiques, les enseignants congolais utilisent usuellement la dictée de textes (26 %) et les exemples ou illustrations (25 %). Ces résultats corroborent certains travaux antérieurs. En France, une étude (Duguet, 2018) a montré que six enseignants sur dix dictent leurs cours. En ce qui concerne les exemples, il semble que les enseignants congolais accordent plus d'importance aux exemples afin de faciliter la compréhension de la matière. Des études menées ailleurs (Fossion et al. 2022 ; Roquelaure et Garcia-Debanç, 2015), mais également en RDC (Mokonzi Bambonota, 2021) avaient trouvé les mêmes arguments.

Relativement à la gestion de classe, les résultats ont mis en lumière l'indiscipline (63 %) et la perte de temps (20 %). Ces résultats sont congruents avec certaines études antérieures (par exemple, Boyer et Coridian, 2002). La gestion de classe semble demeurer un défi pour les enseignants congolais. Ces résultats sont également confirmés par ceux de notre étude qualitative. L'extrait ci-dessous, tiré d'un des interviewés est assez illustratif. « *Bon, ils sont très nombreux ce que tu as vu là c'est peu. Parfois ça devient difficile de faire fonctionner les choses normalement à cause de leurs comportements* » (entretien de Luc, lignes 193 – 195).

En matière d'interactions, nous avons constaté qu'il y a peu de variété d'interactions, dans la salle de classe, c'est l'enseignant qui pose le plus de questions (60 %). Les étudiants sont peu réactifs. Leurs réponses aux questions de l'enseignant représentent à peine 18 %. Dans la plupart de cas, les enseignants posent des questions improductives, c'est-à-dire, de questions qui ne font appel à aucune réponse substantielle de la part des étudiants. De tels résultats sont caractéristiques des pratiques centrées sur l'enseignant. Même s'ils rejoignent un certain nombre de travaux antérieurs (Chan et al., 2017 ; Ferrare, 2019 ; Finelli et al., 2014 ; Hora et Ferrare, 2014 ; Hurtado et al., 2011), ces résultats interpellent sur la place de

l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants congolais se comptent encore parmi ceux qui font tout ou presque dans leurs salles de classe.

Enfin, nos résultats ont également montré que l'engagement cognitif des étudiants pendant le cours se caractérise par deux pratiques : rappel et mémorisation (ou conservation) de l'information et établissement de liens avec le monde réel (88 %). La résolution des problèmes qui implique que les étudiants doivent réfléchir individuellement ou travailler avec les autres pour résoudre un problème (par exemple, une étude de cas, un dilemme, une équation mathématique, etc.) n'a été enregistrée que dans 12 % d'observations. Les activités de création ont un taux de prévalence nul. Ce résultat est loin d'être anodin, parce que qu'il est congruent avec l'étude d'Enguta Mwenzi et al. (2022) menée en RDC.

En considérant l'analyse de De Clercq et ses collègues sur les pratiques de pédagogie active, notamment le continuum de Prince (2004) dont nous avons déjà parlé, nous pouvons déduire que les pratiques des enseignants congolais telles que nous les avons décrites se rapprochent plus de types de **pédagogie non active**. L'enseignant semble être le seul maître à bord. C'est lui qui commande tout et les étudiants semblent y jouer encore leur rôle traditionnel, celui de recevoir du maître les connaissances bien planifiées à l'avance.

Ainsi, notre deuxième hypothèse de recherche qui postulait que les enseignants congolais donneraient principalement des cours transmissifs est confirmée.

### 2.3 **Quelles raisons sous-tendent le choix et la mise en œuvre de ces pratiques par les professeurs ?**

Dans le but de répondre à cette troisième question, nous avons opté pour une recherche qualitative. Celle-ci s'est avérée la voie appropriée puisque nous voulions comprendre les raisons qui sous-tendent la mise en œuvre de pratiques que nous avons observées. Nous avons pour ce faire, mené des entretiens semi-directifs avec les enseignants de classes dans lesquelles les activités ont été observées. Nous avons choisi parmi ces enseignants, quatre représentants de chacun de profils-types dont mention plus haut. Il faut toutefois noter que seuls les profils 1, 2, 4 et 5 étaient concernés. Le profil 3 n'avait qu'un seul représentant et ce dernier n'était pas disponible lorsque nous menions nos entretiens. Les résultats issus de l'analyse thématique de contenu ont révélé deux groupes de raisons ou mieux de facteurs qui, selon les discours des informateurs (enquêtés) expliqueraient pourquoi ils enseignent tel que nous les avons vu faire. Le premier groupe comprend les facteurs liés à l'enseignant lui-même. Ces enseignants avouent enseigner en puisant un peu dans leur expérience en tant qu'anciens étudiants ou élèves. Cela correspond à la littérature (Oleson et Hora, 2013). Ils s'appuient aussi sur leur expérience professionnelle et c'est le facteur le plus cité. Ces résultats sont également congruents avec la littérature (par exemple, Loiola et Tardif, 2001 ; Oleson et Hora, 2013 ; Ryker et McConnell, 2014 ; Zhou et al., 2016). Ils sollicitent aussi le soutien auprès de leurs collègues. Les plus jeunes parlent de conseils des aînés. « On n'invente pas la roue », disait l'un d'entre eux. Ceci est également cohérent avec la littérature (par exemple, Doan, 2021). Le dernier facteur personnel évoqué c'est la formation pédagogique. Ce facteur n'a été cité que par un enseignant. Un tel résultat pouvait surprendre

si nous n'avions pas pris le soin de présenter le contexte de l'ESU congolais au premier chapitre. En effet, nous avons montré qu'il n'existe presque pas de politique cohérente de formation initiale et de formation continue des enseignants congolais (Mokonzi Bambonota, 2021 ; Mukendi wa Mpoyi, 2018). Le deuxième groupe comprend les facteurs liés au contexte de travail. Les niveaux faibles des étudiants venant fraîchement d'école secondaire contraignent les enseignants à adapter autrement leurs pratiques d'enseignement. Il y a peu, Doan (2021) a constaté la même chose en contexte canadien. L'autre facteur évoqué, ce sont les conditions de travail. La pléthore dans les salles de classe, le manque des matériels didactiques et de moyens technologiques et les prescrits des programmes de formation contraignent ces enseignants à enseigner tel qu'ils le font. Les résultats de travaux antérieurs sont quelque peu contradictoires au sujet de certains de ces facteurs. Il s'agit par exemple, de la taille de classe dont certaines études ont montré que cette dernière conditionne l'emploi de certaines pratiques (Paivandi et Younès, 2019) alors que d'autres pointent qu'elle ne joue pas forcément dans le choix de pratiques (Exeter et al., 2010 ; Hattie, 2005).

Sur base de ces résultats, nous pouvons confirmer notre troisième hypothèse qui avançait que des facteurs contextuels et personnels expliqueraient les pratiques mises en œuvre par les enseignants.

#### **2.4 Quelles implications ces pratiques auraient-elles sur l'engagement académique des étudiants ?**

La recherche de la réponse à cette question nous a conduit à mettre en place une étude essentiellement quantitative. Le but était simple : avoir le plus d'avis possible des étudiants sur la façon dont ils perçoivent les pratiques de leurs enseignants et leurs effets sur leur engagement dans les études. Les résultats obtenus après analyses statistiques des données issues des questionnaires nous contraignent de confirmer partiellement notre dernière hypothèse qui stipulait que les pratiques d'enseignement telles que perçues par les étudiants seraient fortement et significativement associées à un fort engagement académique des étudiants.

En effet, nos résultats confirment de manière globale les effets des pratiques d'enseignement sur l'engagement académique. En revanche, ces effets ne sont pas dus à tous nos facteurs d'intérêt. Seuls trois d'entre eux exercent un effet sur l'engagement des étudiants. Il s'agit de la perception de l'enseignant comme étant centré sur l'apprenant, la contextualisation de l'apprentissage et le soutien à l'apprentissage. En outre, ces variables n'agissent pas toutes dans un même cours et sur un même type d'engagement. Certaines agissent dans le cours général, alors que d'autres le sont dans le cours de spécialité. Il en est de même pour le type d'engagement. Ces résultats ne sont pas cohérents avec ceux de travaux antérieurs (Bédard et al., 2010 ; Bédard et al., 2012 ; Lison et al., 2011).

Nos résultats indiquent également que les effets de trois variables qui se sont révélées significatives vont tous dans le même sens, car, ils sont tous positifs. Pareillement, ils ne sont pas tous d'une grande intensité. Les coefficients de pente qui leur sont associés, sont tous inférieurs à 0,2. Ce qui implique que la perception des pratiques d'enseignement apporterait

de faibles contributions à l'explication de l'engagement académique en contexte congolais. Ce résultat est en contradiction avec de nombreux travaux qui placent l'enseignant et les pratiques d'enseignement au cœur de l'engagement académique (par exemple, Bryson et Hand, 2007 ; De Vito, 2016 ; Groves et al., 2015 ; Kahu, 2013 ; Krause, 2005 ; Sengsouliya et al., 2020 ; Zepke et Leach, 2010 ; Zepke, et al., 2010 ; Zepke, et al., 2012).

### 3. Forces, limites et Perspectives de recherche

Notre étude revêt un double intérêt.

Premièrement sur le plan théorique, le fait que nous ayons appréhendé les pratiques d'enseignement à partir de plusieurs dimensions est une démarche qui répond et respecte les orientations actuelles dans la recherche sur les pratiques des enseignants en salle de classe. Nous avons vu qu'une des critiques récurrentes sur les travaux réalisés au cours des cinquante dernières années porte sur le fait que nombre de ces travaux n'investiguaient pas les pratiques d'enseignement en tant que phénomène complexe et multidimensionnel. Ils préféraient mettre le focus sur l'un ou l'autre de leurs aspects, par exemple la méthode, les interactions, etc. (Altet, 2019 ; Hora et al., 2013 ; Talbot, 2019, etc.). De plus, nous avons vu qu'il n'existe pas assez d'informations sur les pratiques d'enseignement particulièrement, dans la littérature francophone (Duguet, 2015b ; Talbot, 2012), ainsi, à la suite d'autres travaux francophones, notamment ceux de Barry (2018) et Duguet (2014), notre travail apporte un éclairage nouveau sur les connaissances dans ce domaine de recherche dans l'univers francophone. Enfin, si elle n'est pas pionnière, cette étude serait une de très rares à être menée en RDC.

Deuxièmement sur le plan méthodologique. Nous l'avons montré plus haut qu'on ne peut dresser un tableau plus ou moins complet des pratiques d'enseignement à partir d'un seul point de vue (Grossman, 2014 ; Spillane et al., 2001). Le fait que nous ayons choisi une approche méthodologique mixte nous a permis d'utiliser les méthodes et techniques couramment utilisées dans les études à visée descriptive et à visée prescriptive. C'est-à-dire, des études qui visent à produire des connaissances dans le domaine et celles qui visent l'évaluation des pratiques. Pour rappel, nous avons étudié un même objet sur base des données provenant de trois sources différentes (observateurs extérieurs, enseignants et étudiants) au moyen d'observations en classe, d'entretiens et de questionnaires. Une telle approche est très rare dans la littérature internationale, et semble être innovante, particulièrement en ce qui concerne la recherche en Afrique francophone. De plus, en termes de design de recherche, le fait d'observer de manière longitudinale (en plusieurs séances), les pratiques en classe pendant un semestre, nous semble être une des rares façons d'étudier les pratiques d'enseignement à l'université, puisque la remarque formulée par Bressoux (2001) sur la rareté des observations « longitudinales » au supérieur semble encore être d'actualité au vu de la littérature.

Néanmoins ce travail comporte un certain nombre des limites. Nous ne pouvons pas les souligner toutes. La première qui mérite d'être signalée d'emblée, c'est le choix et la taille de notre échantillon dans l'enquête par questionnaires. Pour rappel, nous avons choisi de n'interroger que les étudiants de trois facultés (sciences agronomiques, lettres et sciences

humaines, psychologie et sciences de l'éducation). Et pourtant, nous avions une population finie, l'UNIKIN où le nombre d'étudiants inscrits régulièrement en première année est censé être connu. Nous savons que des méthodologues et statisticiens sévères sont unanimes que dans une enquête par questionnaires, il faut extraire un échantillon représentatif lorsque la population est finie (Bozonnet et Bréchon, 2011). En faisant ce choix, nous étions bien conscients de cette exigence. Cependant, nos enquêtes ont eu lieu dans un contexte exceptionnel marqué par la crise de la COVID-19. En 2020 et 2021, très précisément, les activités à l'UNIKIN alternaient entre suspension de cours et reprise, entre cours théoriques dans certaines facultés (ou programmes) et des examens pour rattraper le retard accumulé entre temps dans d'autres. Tout cela, sans compter au moins trois mouvements de grèves des enseignants de ce même établissement. Dans de telles conditions, le pragmatisme a pris le dessus sur nos ambitions premières qui visaient à avoir un échantillon représentatif de la population. Faut-il rappeler que quatre enseignants seulement ont accepté de nous offrir de moments pendant le déroulement de leurs cours pour que nous administrions nos questionnaires aux étudiants.

Ainsi, la nature de notre échantillon limite-elle le niveau de généralisation des résultats obtenus à l'univers au sein duquel les données ont été récoltées. Il faudra à l'avenir des travaux avec des tailles d'échantillons plus importantes pour consolider nos résultats.

Deuxièmement, il est indéniable que la méthode de collecte des données en plusieurs phases a entraîné la présence de valeurs manquantes dans notre base des données. Il eut été peut-être intéressant d'appliquer le principe de parcimonie en réduisant le nombre d'échelles. Par exemple, au lieu d'interroger les étudiants sur deux cours, nous aurions capitalisé sur un seul cours. Si un tel choix pouvait nous faire gagner le temps, nous aurions cependant, perdu aussi quelque chose en termes de validité écologique de nos résultats. Le fait d'avoir tablé sur deux cours a permis d'obtenir des informations fort intéressantes.

Toujours au sujet de cette étude, une autre limite mérite d'être pointée. Il s'agit du fait que nous ayons travaillé dans une seule université. Bien que ce soit la plus grande université du pays, avec une grande diversité d'étudiants, il aurait été enrichissant d'inclure des étudiants d'au moins deux autres universités, une confessionnelle et une privée. Cela aurait non seulement permis d'avoir une représentation plus large, mais aussi de tester l'impact du type d'établissement sur la perception des pratiques d'enseignement par les étudiants. Des chercheurs comme Michaut (2000) ont en effet mis en évidence d'importantes disparités entre les universités à ce sujet.

Au regard des résultats obtenus, ce travail ouvre plusieurs pistes de recherche dans le domaine de la pédagogie universitaire. Dans le domaine de la littérature internationale sur l'enseignement supérieur, notre approche méthodologique recommande aux chercheurs qui s'intéressent aux pratiques pédagogiques de diversifier leurs sources de données afin de fournir une description ou une évaluation plus précise et détaillée des événements en classe. L'utilisation conjointe de grilles d'observation systématiques et d'entretiens/questionnaires auprès des enseignants paraît être une approche très prometteuse.



D'après une étude récente, il a été mis en évidence qu'en général, les enseignants ont tendance à vouloir donner une bonne image d'eux-mêmes lorsqu'ils sont observés dans leur cadre professionnel, à savoir la classe (Wetson et al., 2021). Certains n'hésiteraient pas à changer des pratiques, d'autres iraient jusqu'à changer de sujet de leçon, pour aborder des matières dans lesquelles ils se sentiraient plus à l'aise. Par conséquent, une ou deux séances d'observation sembleraient insuffisantes pour mieux rendre compte de ce qui se passe en classe. La probabilité de tirer de mauvaises conclusions ou de prendre de mauvaises décisions est forte. C'est pourquoi, il est nécessaire de conduire des études longitudinales, incluant plusieurs sessions d'observation. L'étude de la généralisabilité des résultats des observations, menées par Wetson et al. (2021) a démontré qu'il est nécessaire, sur le plan mathématique, de prévoir 11 séances d'observation en classe, réparties sur un semestre, pour recueillir des informations fiables. Dans notre cas, nous avons observé sur un semestre, les mêmes enseignants entre trois et cinq fois. Il serait donc intéressant que des futures recherches puissent privilégier de perspectives méthodologiques beaucoup plus rigoureuses.

En ce qui concerne le contexte congolais en particulier, le travail de caractérisation des pratiques que nous avons réalisé doit être complété par d'autres études. Il serait par exemple intéressant de répliquer la même étude dans d'autres établissements. Cela pourrait permettre de faire une solide cartographie des pratiques d'enseignement utilisées par les enseignants congolais.

#### **4. Implications pratiques**

Sur le plan pratique, notre travail a mis en évidence, deux informations qui nous semblent pertinentes :

La première est que nous avons identifié cinq profils-types de pratiques d'enseignement à l'UNIKIN, dont trois sont les plus dominants puisqu'ils incarnent 19 de 22 enseignants observés. Le profil 1 : le cours narratif est le plus présent. Il est suivi par le cinquième profil : cours multimodal et le profil 2 : cours à la craie. Par ailleurs, les deux premiers profils incarnent plus de la moitié de cas, soit, 13 enseignants sur 22. En d'autres termes, la majorité des enseignants observés alternent les exposés oraux et les écrits intensifs au tableau, dans leurs enseignements. Ils interagissent très peu sur les activités d'apprentissage. Ils proposent peu d'activités pouvant stimuler la créativité et la capacité à résoudre le problème. Comme nous l'avons suffisamment étayé dans la discussion des résultats du chapitre cinq, ces deux profils caractérisent les enseignants, dont la conception du processus d'enseignement – apprentissage et les pratiques d'enseignement utilisées traduisent une logique basée principalement sur le modèle de transmission des connaissances. Or, la plupart des études que nous avons examinées mettent en évidence les limites de telles pratiques, en particulier leur impact sur le travail des étudiants.

La deuxième est le type des formations auxquelles ces enseignants sont soumis, notamment les séminaires de pédagogie universitaire semblent ne pas être suffisant pour avoir de l'influence sur les pratiques d'enseignement.

Les professeurs d'université sont formés d'abord comme spécialistes dans leurs domaines et peu ou presque pas comme des enseignants (Saroyan et al., 2006). Ils ont donc besoin d'être formés au métier d'enseignant. Une telle formation devrait tenir compte non seulement, des exigences du métier d'enseignant d'université, mais également de besoins et caractéristiques des bénéficiaires, notamment leurs croyances en matière d'enseignement. Selon certains auteurs, les croyances des enseignants constituent un élément clé des réformes de l'éducation. D'après eux, il est impossible de mener à bien une réforme majeure à l'université sans considérer les croyances, les intentions et les opinions des enseignants (Stenberg, 2011 ; Trigwell et al., 1994).

D'où il serait intéressant de revoir la politique institutionnelle à la fois en matière de formation initiale et de formation continue. Les résultats de cette thèse ont révélé que certains enseignants enseignent comme ils ont vu leurs aînés enseigner, d'autres se fondent sur d'autres facteurs personnels. Concrètement, le contenu de la composante psychopédagogique de séminaire de pédagogie universitaire et les volumes horaires devraient être revus. Les enseignants que nous avons interrogés s'en plaignent. Alors que l'ESU congolais a basculé complétement dans le LMD, des formations pédagogiques aux méthodes d'enseignement actif ou au cours magistral interactif devraient être données aux enseignants. Il ne s'agirait plus alors de quelques séminaires occasionnels, mais plutôt de toute une politique cohérente en matière de formation et développement professionnel, avec une structure technopédagogique organisée et permanente afin d'assumer cette charge. Ce type de structure, sous l'appellation générique de centre de développement pédagogique, s'est largement développé dans les universités depuis une trentaine d'années et a donné lieu à un champ de pratiques et de recherches important, dont le modèle conceptuel proposé par Frenay et ses collègues en 2010 permet de saisir les contours.

En plus de la formation, le deuxième front d'action nous semble-t-il, ce sont les conditions de travail aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Enseigner autrement rime avec des auditoires adaptés, des matériels didactiques et moyens technologiques appropriés.

## Références bibliographiques

---



## Références bibliographiques

---

- Alava, S. et Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2836>
- Albarelo, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4<sup>e</sup> ed.). De Boeck.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. et Saint-Georges, P.D. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Armand Colin.
- Albayrak, D. et Ateskan, A. (2022). Classroom management in higher education: A systematic literature review. *Journal of Further and Higher Education*, 46 (7), 1006-1022. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2038099>
- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 11-21. <https://doi.org/10.7202/1005779ar>
- Alkhouri, J. S., Donham, C., Pusey, T. S., Signorini, A., Stivers, A. H. et Kranzfelder, P. (2021). Look Who's Talking: Teaching and Discourse Practices across Discipline, Position, Experience, and Class Size in STEM College Classrooms. *Bioscience*, 71(10), 1063-1078. <https://doi.org/10.1093/biosci/biab077>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. et Pianta, R. (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>
- Alrashidi, O., Phan, H.P. et Ngu, B.H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. doi:10.5539/ies.v9n12p41
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139. <https://doi.org/10.3406/RFP.1994.1268e>
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 52 (2), 29-60. <https://doi.org/10.3917/lse.522.0029>
- Altet, M. et Mhereb, M. T. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223. <https://doi.org/10.1590/198053144321>
- Altet, M.(2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 31-43.
- Amerstorfer, C. M. et Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in psychology*, 12, 713057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>

- Ansart, P. (1999). Pratique. In A. Akoun et P. Ansart (dir.), *Dictionnaire de sociologie* (p.565-567). Seuil.
- Anwar, S. et Menekse, M. (2021). A systematic review of observation protocols used in postsecondary STEM classrooms. *Review of Education*, 9(1), 81-120. <https://doi.org/10.1002/rev3.3235>
- Appel Pour une Ecole Démocratique [APED] (2006). *Important facteur d'inégalité : l'école et la peste publicitaire*, 25, 1-12.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. et 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>
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. et Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427 – 445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. <https://doi.org/1866/17034>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.C. et Roussel, M.P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Bordas.
- Asgari, M., Mils A.M., Lisboa, M.S. et Sarvary, M.A. (2021) COPUS, PORTAAL or DART? Classroom Observation Tool Comparison From the Instructor User's Perspective. *Front. Educ*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.740344>
- Assunção, H., Lin S.W., Sit, P.S., Cheung, K.C., Harju-Luukkainen, H., Smith, T., Maloa, B., Campos, J.Á.D.B., Ilic, I.S., Esposito, G., Francesca, F.M. et Marôco, J. (2020). University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural Validity Evidence Across Four Continents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Axelson, R.D. et Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Baier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U. et Kunter, M. (2018). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *The British journal of educational psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bamfumu Musasa, H.B. (2023). *Évaluation des étudiants à l'Université de Kinshasa : approche explicative des lacunes docimologiques dans les pratiques des enseignants* [thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trans.). Bruxelles : De Boeck (Original work published 1997).
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Barbot, M. J. et Massou, L. (2012). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Emergences, transformations*. Presses universitaires de Nancy.
- Barnes, M., Amina, F. et Cardona-Escobar, D. (2021). Developing capital and a sense of belonging among newly arrived migrants and refugees in Australian schools: A review of literature. *Culture and Education*, 33 (4), 633–650. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973221>
- 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>
- Bartko J. J. (1966). The intraclass correlation coefficient as a measure of reliability. *Psychological reports*, 19(1), 3–11. <https://doi.org/10.2466/pr0.1966.19.1.3>
- Baudoin, N. et Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211 (2), 117-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Beattie, V., Collins, B. et McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?. *Accounting Education*, 6(1), 1-12. doi: 10.1080/096392897331587
- Bédard, D. (2020). Motivation et engagement des étudiants : quelques incidences pédagogiques. *Le tableau*, 9(4), 1-2. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau>
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D. et Boutin, N. (2010). Predictors of students' engagement and persistence in an innovative PBL curriculum: Applications for engineering education. *International Journal on Engineering Education*, 26(3), 511-522.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D.J. et Boutin, N. (2012). Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30, <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1355>
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC : une étude multicas en milieux défavorisés* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. <https://doi.org/1866/3943>
- Biggs J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian council for educational research.
- Biggs, J.B. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. doi : 10.1080/07294360.2012.642839
- Blavier, P. (2021). *La gestion des données manquantes dans les études observationnelles publiées dans cinq journaux de renom : pratique et manière de rapporter les résultats* [mémoire de master, UFR de santé de Rouan Normandie, France]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03428897/document>

- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School Engagement of Inner-City Students During Middle Childhood. Dans C. R. Cooper, C. T. G. Coll, W. T. Bartko, H. Davis et C. Chatman (dir.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (p. 145–170). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Borden, V.M.H. (1988, mai). *Student engagement in college* [communication]. Document présenté au 28th Annual AIR Forum, tenu à Phoenix (AR). <https://eric.ed.gov/?id=ED298856>
- Bouchard, R., Parpette, C. et Pochard, J.C. (2005). Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2. Dans V. Pugibet et N. Gettliffe-Grant (dir.), *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques* (p.191-212). ENS Editions.
- Bourgeois, N. et Saint-Pierre, H. (1997). La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 327–343. <https://doi.org/10.7202/031919ar>
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J. et Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 78–99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Bowden, J.L.H., Tickle, L. et Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207-1224, doi: [10.1080/03075079.2019.1672647](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647)
- Boyaci, A., (2011). Erasmus Exchange Students' Comparative Views on Classroom Management in Turkey and in Their Country (Anadolu University Case). *Egitim ve bilim-education and science*, 159 (36), 270-282. <https://www.researchgate.net/publication/283749478>
- Boyer, R. et 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>
- Bozonnet, J. et Bréchon, P. (2011). Établir un échantillon représentatif. Dans P. Bréchon (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (p.123-143). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.abria.2011.01.0123>
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Collin.
- Bregeon, D., Antoine, J.Y., Villaneau, J. et Lefevre-Halftermeyer, A. (2019). Redonner du sens à l'accord interannotateurs : vers une interprétation des mesures d'accord en termes de reproductibilité de l'annotation. *Revue TAL : traitement automatique des langues*, 60 (2), 45-69. <https://hal.science/hal-02375240/document>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2, 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69.



- Broccolichi, S. et Roditi, E. (2014). Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. *Revue française de pédagogie*, 188, 39-50. <http://doi.org/10.4000/rfp.4539>
- Bru, M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse, Editions universitaires du Sud.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Dans M. Bru et J.J. Maurice (dir.), *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles* (p. 5-7). Presses universitaires du Mirail.
- 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. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Presses universitaires de France.
- 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.8224>
- Bru, M. (2021). *Les méthodes en pédagogie* (4<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Bruter A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120(4), 5-32. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>
- Bryson, C. et Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (4), 349-362. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Bureau national de l'UNESCO en République Démocratique du Congo (2022). *Rapport annuel 2021*. UNESCO Kinshasa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382413>
- Campbell, C.M. (2017). Inside View: The Utility of Quantitative Observation in Understanding College Educational Experiences. *Journal of College Student Development*, 58(2):290-299. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0021>
- Carini, R.M., Kuh, G.D. et Klein, S.P. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47(1) 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>
- Caron, J. (1999). Un guide de validation transculturelle des instruments de mesure en santé mentale. *Site internet du Réseau Santé mentale FRSQ*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2157.7041>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ?. *Savoirs*, , 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Cattell, R. B. (1940). A culture-free intelligence test. I. *Journal of Educational Psychology*, 31(3), 161-179. <https://doi.org/10.1037/h0059043>
- Chamberlin, M.T. (2013). Prospective Teachers' Perspectives on Mathematics Teaching and Learning: Lens for Interpreting Experiences in a Standards-Based Mathematics Course. *School Science and Mathematics*, 113, 369-379. <https://doi.org/10.1111/ssm.12042>
- Chan, Z. C. Y., Tong, C. W. et Henderson, S. (2017). Uncovering nursing students' views of their relationship with educators in a university context: A descriptive qualitative study. *Nurse Education Today*, 49, 110-114. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.020>

- Charhhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., Baker, J. S., Dutheil, F. et Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. *PloS one*, 14(11), e0225542. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225542>
- Charron, A. (2004). *La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois: une réflexion méthodologique* [communication]. Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIIRDF. <http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/Charron.pdf>
- Chi, M.T. et 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>
- Chopin, M.P. et Sinigaglia, J. (2022). La description dense des situations éducatives : un résultat ou un matériau ? Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquête dans le métier de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et la formation* (p. 8-25). Raison et passions.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- 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>
- Ciric, M. et Jovanovic, D. (2016). Student engagement as a multidimensional concept. World LUMEN Congress. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.09.24>
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? », *Questions Vives*, 6(18), 15-37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1121>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : vers plus d'efficacité ? *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012559ar>
- Clark, R. M., Norman, B. A. et Besterfield-Sacre, M. (2014, mai). *Preliminary experiences with "Flipping" a facility layout/material handling course* [communication]. IIE Annual Conference and Expo 2014. Institute of Industrial Engineers. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/preliminary-experiences-with-flipping-facility/docview/1622299457/se-2>
- Claudon, P. et Weber, M. (2009). L'émotion : contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 1(21), 61-99. <https://doi.org/10.3917/dev.091.0061>
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/02602930600801878>

- Coates, H., et Hillman, K. (2008). *Australasian Survey of Student Engagement: 2007 institution report*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/ausse/19>
- Code, W., Piccolo, C., Kohler, D. et MacLean, M. (2014). Teaching methods comparison in a large calculus class. *ZDM Mathematics Education*, 46(4), 589-601. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0582-2>
- Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., Vanthournout, G. et Van Petegem, P. (2017). To what degree does the missing-data technique influence the estimated growth in learning strategies over time? A tutorial example of sensitivity analysis for longitudinal data. *PloS one*, 12(9), e0182615. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182615>
- Cohen, D. K. et Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement* [Rapport de recherche]. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education University of Pennsylvania Education.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohenmiller, A. S., Shamatov, D. et Merrill, M. (2018). Effective Teaching Strategies: A Brief Overview. *Pedagogical dialogue*, 1(23), 38-42. <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/3372>
- Conti, G. J. (2004). Identifying your teaching style. Dans M. W. Galbraith (Ed.). *Adult learning methods* (3<sup>e</sup> éd., p. 75-91). Krieger Publishing Company.
- Cotret, F.R. (2019). *Le processus d'adaptation : Une démarche scientifique pour traduire le test psychométrique* [Thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/37670>
- 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>
- Cox, M.F. et Cordray, D.S. (2008). Assessing Pedagogy in Engineering Classrooms: Quantifying Elements of the 'How People Learn' Model Using the VaNTH Observation System (VOS). *Journal of Engineering Education*, 97(4), 413-431. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00990.x>
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94. <http://www.jstor.org/stable/41162939>
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 107-132). De Boeck.
- Crawford, J., Allen, K.A., Sanders, T., Baumeister, R., Parker, P., Saunders, C. et Tice, D. (2024). Sense of belonging in higher education students: an Australian longitudinal study from 2013 to 2019. *Studies in Higher Education*, 49(3), 395-409, doi: 10.1080/03075079.2023.2238006

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4e éd.). Sage.
- Creswell, J.W. et Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2è éd.). Sage.
- Crook, C. (2004). La formation en ligne mieux que l'enseignement classique ..: Un pari hasardeux. *Hermès, La Revue*, 39, 69-76. <https://doi.org/10.4267/2042/9465>
- De Boer, H., Donker, A.S., Kostons, D. D.N.M. et Van der Werf, G.P.C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 98–115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>
- De Clercq, M., Dangoisse, F., Frenay, M. et Roland, F. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang.
- De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P. et Raucourt, B. (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : Description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang.
- De Ketele, J.M et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ?. Dans L. Paquay, M. Crahay, J.M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*(p. 219-249). De Boeck.
- De Ketele, J.M. (1983). *Méthodologie de l'observation*. Presses universitaires de Louvain.
- De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13. <http://rfp.revues.org/2168>
- De Saint-Moulin, L. (2007). L'Université au Congo, hier, aujourd'hui et demain. in Ndaywel I. E Nziem (dir). *L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre* (p. 29-36). L'Harmattan.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49 (1), 100-118. <https://doi.org/10.4000/sdt.20760>
- Dehon, D., Detroz, P., Massart, X. et Romainville, M. (2021). Filtres à l'entrée et tests de prérequis pour les étudiants dans l'enseignement supérieur : une aide pour la réussite ? *Dynamiques régionales*, 2(11), 30-48. <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-2-page-30.htm>
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23, 103-117. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0103>
- DeVito, M. (2016). *Factors Influencing Student Engagement* [mémoire de master, Sacred Heart University, Etats-Unis]. <http://digitalcommons.sacredheart.edu/edl/11>
- Devlin, M., Brockett, J., et Nichols, S. (2009). Focusing on university student engagement at the institutional level, *Journal of higher education policy and management*, 31(2), 109-119. doi: 10.1080/13600800902825827.
- Dillon, H., James, C., Prestholdt, T., Peterson, V., Salomone, S. et Anctil, E. (2020). Development of a formative peer observation protocol for STEM faculty reflection.

- Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 387-400.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1645091>
- Diseth, A., Pallesen, S., Brunborg, G. S. et Larsen, S. (2010). Academic Achievement among First Semester Undergraduate Psychology Students: The Role of Course Experience, Effort, Motives and Learning Strategies. *Higher Education*, 59(3), 335-352.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9251-8>
- Doan, B.K.V. (2021). *Quels motifs amènent des professeurs d'université à mettre en place des pratiques pédagogiques non magistrales dans le contexte de l'enseignement à de grands groupes ?* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada].  
<https://doi.org/1866/25521>
- Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologiste*, 20 (3), 553 – 561.  
<https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T. et Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *The British journal of educational psychology*, 83(2), 238–251. <https://doi.org/10.1111/bjep.12016>
- Donnay, J. et Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend?*. De Boeck
- Dorman, J.P. et Fraser, B.J. (2009). Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model. *Soc Psychol Educ* 12, 77–99.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9069-8>
- Dost, G. et Mazzoli Smith, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: a qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education*, 47(6), 822-849. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2191176>
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 392-431). Macmillan.
- Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales : L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Saint-Martin.
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiant* [thèse de doctorat, Université Bourgogne, France]. <https://shs.hal.science/tel-01096748>
- Duguet, A. (2015a). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, 192, 73-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.4839>
- Duguet, A. (2015b). Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, 79, 9-26.  
doi : 10.4000/rechercheformation.2431
- 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. et Berthaud, J. (2021). Méthodes d'enseignement en cours magistral : une analyse exploratoire. *Formation et profession*, 29(3), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.673>
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1682>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Duygu, A. et Armagan, A. (2022). Classroom management in higher education: A systematic literature review. *Journal of Further and Higher Education*, 46(7), 1006-1022. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2038099>
- Dwyer, T. (2017). Persistence in higher education through student–faculty interactions in the classroom of a commuter institution. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 325-334. doi: [10.1080/14703297.2015.1112297](https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1112297)
- Ebert-May D., Derting, T.L., Henkel, T.P., Middlemis Maher, J., Momsen, J.L., Arnold, B. et Passmore, HA (2015). Breaking the cycle: future faculty begin teaching with learner-centered strategies after professional development. *CBE Life Sciences Education*, 14(2):14:ar22. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-12-0222>.
- Ebert-May, D., Derting, T.L., Hodder, J., Momsen, J.L., Long, T.M., et 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>.
- Eddy, S. L. et Hogan, K.A. (2014). Getting Under the Hood: How and for Whom Does Increasing Course Structure Work?. *CBE-Life Sciences Education*, 13(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.14-03-0050>
- Eddy, S. L., Converse, M. et Wenderoth, M. P. (2015). PORTAAL : A Classroom Observation Tool Assessing Evidence-Based Teaching Practices for Active Learning in Large Science, Technology, Engineering, and Mathematics Classes. *CBE Life Sciences Education*, 14(2), 14-23. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-06-0095>
- Ekwa Bis Isal, M. (2004). *Ecole trahie*. Les éditions du Centre Chrétien d'Action pour Dirigeants et Cadres d'Entreprise au Congo.
- Enguta Mwenzi, J. (2021). *Évaluation de l'effet de la formation universitaire sur les aptitudes intellectuelles, la créativité et la personnalité des étudiants finalistes des universités de la ville de Kinshasa*[thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Enguta Mwenzi, J., De Ketele, J-M., Mbadu Khonde, L., et Mbwaka Mandudi, J. (2022). Impact de l'enseignement universitaire sur la créativité des étudiants des Universités de la ville de Kinshasa. *Académia*, 29, 83-105. <https://doi.org/10.26220/aca.4093>

- Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. et Ratcliffe, G. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. *British Educational Research Journal*, 5, 99-114. <https://doi.org/10.1080/0141192790050110>
- Exeter, D.J., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D. et Jackson, R. (2010). Student engagement in very large classes: the teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 761-775. <https://doi.org/10.1080/03075070903545058>
- Fassinger, P.A. (1995). Understanding Classroom Interaction: Students' and Professors' Contributions to Students' Silence. *The Journal of Higher Education*, 66, 82-96.
- Feldman, K.A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings 1. R.P. Perry and J.C. Smart (dir.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (p.93-143). Springer. doi:10.1007/1-4020-5742-3\_5
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1<sup>ère</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Fenneteau, H. (2015). La préparation d'une enquête par questionnaire. Dans H. Fenneteau (dir.), *Enquête : entretien et questionnaire* (p. 41-80). Dunod.
- Fernandez, F., Merson, D., Ro, H.K. et Rankin, S. (2019). Do Classroom Interactions Relate to Considerations of Institutional Departure Among Student Veterans and Service Members? *Innovative Higher Education*, 44, 233-245. <https://doi.org/10.1007/s10755-019-9460-8>
- 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>
- Finelli, C. J., Daly, S. R. et Richardson, K. M. (2014). Bridging the Research-to-Practice Gap: Designing an Institutional Change Plan Using Local Evidence. *Journal of Engineering Education*, 103 (2), 331-361. <https://doi.org/10.1002/jee.20042>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk* [rapport de recherche]. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97-131). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Fiorella, L. et Mayer, R.E.(2016). Eight Ways to Promote Generative Learning. *Educational Psychology Review*, 28(4), 717- 741. <https://doi.org/10.1007/ s10648- 015- 9348- 9>
- Fischer, L., Romainville, M. et Philippot, P. (2020). Vivre des émotions en situation d'étude, tenter de les réguler et s'en croire capable: exploration de la régulation émotionnelle des étudiant·e·s universitaires primo-arrivant·e·s en situation de préparation d'examens.

- L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(1), 119-146. <https://doi.org/10.4000/osp.11816>
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 303–315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378–382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Fortin, M. F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Fossion, G., Dachet, D. et Faulx, D. (2022). Usages et facteurs influençant l'utilisation des exemples en sciences humaines à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(3), 1-18. <http://journals.openedition.org/ripes/4348>
- Françoise, C. (2016). *De l'observation des pratiques des maîtres débutants : éléments de compréhension des organisateurs de pratiques typiques*[thèse de doctorat, Université de la Réunion, France]. <https://theses.hal.science/tel-01548451/document>
- Fredricks, J. A. et McColskey, W. (2012). *The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments*. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p.763–782). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37)
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School Engagement. Dans K. A. Moore et L. H. Lippman (dir.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 305–321). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_19](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19)
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., et 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. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. Dans B. Raucet et C. Vander Borcht, (2006). *Etre enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* (p.26-31). De Boeck.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisé pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p.241-268). Presses de l'Université Laval.
- Frenay, M., Saroyan, A., Clement, M., Taylor, L. K., Bédard, D., Kolmos, A., Paul, J.-J., & Rege Colet, N. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original, *Revue Française de Pédagogie*, 172(3), 73-76
- Frenay, M., De Clercq, M., Roland, N. (2022). « Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur. Apports des recherches pour la compréhension et l'intervention ». Dans



- S.Sébastien et L. Laurent (dir.). *La pédagogie universitaire. Quelles perspectives ?*. (p.81-89). Cépaduès éditions.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Montchrestien.
- Frick, N., Janari, S., Proctor, A., Weldon, G., Wray, D. et Heese, S. (2006). *New Africa History Grade 11, Working with Evidence from the Past, Learner's Book*. New Africa Books.
- Galand, B. (2005). Impact de l'APP sur les méthodes de travail et les attitudes des étudiants. Dans B. Galand et M. Frenay (dir.), *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis* (p.107-136). Presse Universitaire de Louvain.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages. Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- Galand, B. et Frenay, M. (2005). *Approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Presses universitaires de Louvain.
- Gana, K., Boudouda, N.E., Ben Youssef, S., Calcagni, N. et Broc, G. (2021). Adaptation transculturelle de tests et échelles de mesure psychologiques : Guide pratique basé sur les Recommandations de la Commission Internationale des Tests et les Standards de pratique du testing de l'APA. *Pratiques psychologiques*, 27(3), 223-240. <https://doi.org/10.1016/j.pmps.2021.02.001>
- Garrett, R., Citkowicz, M., et Williams, R. (2019). How Responsive Is a Teacher's Classroom Practice to Intervention? A Meta-Analysis of Randomized Field Studies. *Review of Research in Education*, 43(1), 106-137. <https://doi.org/10.3102/0091732X19830634>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et 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>
- Genard, J.L. et Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique publique*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.210>
- Genard, J.L. et Roca i Escoda, M. (2019). *Éthique de la recherche en sociologie*. De Boeck.
- George, D. et Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4<sup>e</sup> éd.). Allyn & Bacon.
- Gerard, L. et Ayala Rubio, A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1), 1-26. <https://doi.org/10.4000/ripes.2212>
- Gess-Newsome, J., Southerland, S. A., Johnston, A. et Woodbury, S. (2003). Educational Reform, Personal Practical Theories, and Dissatisfaction: The Anatomy of Change in College Science Teaching. *American Educational Research Journal*, 40(3), 731–767. <https://doi.org/10.3102/00028312040003731>

- Gibbs, G. et 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>
- Gilbert, M. B. et Haley, A. (2010, 15 avril ). *Faculty evaluations: An alternative approach based on classroom observations*. Faculty Focus. Récupéré le 08 décembre 2019 de <https://www.facultyfocus.com/tag/faculty-evaluations/>
- Gilles, J.L., Detroz, P. et Blais, J.G. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (6), 719-733, doi: [10.1080/02602938.2010.484880](https://doi.org/10.1080/02602938.2010.484880)
- Gillon, L. (1988). *Agir en actes et en vérité*. Duculot.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (2000). *Looking in Classrooms* (8<sup>e</sup> éd.). Longman.
- Greenwald, A. G. et Gillmore, G.M. (1997). No Pain, No Gain? The Importance of Measuring Course Workload in Student Ratings of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 743–751. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.743>
- Griffin, C.P. et Howard, S. (2017). Restructuring the College Classroom: A Critical Reflection on the Use of Collaborative Strategies to Target Student Engagement in Higher Education. *Psychology Learning & Teaching*, 16(3), 375–392. <https://doi.org/10.1177/1475725717692681>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. et Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Groves, M., Sellars, C., Smith, J., et Barber, A. (2015). Factors Affecting Student Engagement: A Case Study Examining Two Cohorts of Students Attending a Post-1992 University in the United Kingdom. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 27-37. doi:10.5430/ijhe.v4n2p27
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42–73. <https://doi.org/10.7202/1073360ar>
- Gunuc, S. et Kuzu, A. (2015). Student Engagement Scale: Development, Reliability and Validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- GuzmánValenzuela, C. (2013). Challenging Frameworks for Understanding Teaching Practices in Higher Education: The End or the Beginning? *Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-91. <https://doi.org/10.4471/qre.2013.15>
- Haak, D.C. et al. (2011). Increased Structure and Active Learning Reduce the Achievement Gap in Introductory Biology. *Science*, 332, 1213-1216. <https://doi.org/10.1126/science.1204820>
- 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>

- Halverson, R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(37), 1-35. <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n37/>.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. et Towler, A. (2005). A Measure of College Student Course Engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184–191. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192>
- Harris, A.H. et Cox, M.F. (2003). Developing an observation system to capture instructional differences in engineering classrooms. *Journal of Engineering Education*, 92(4), 329–336. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2003.tb00777.x>
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International journal of educational research*, 43(6), 387-425. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.002>
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International journal of educational technology in higher education*, 18(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3>
- Henderson, C. et Dancy, M. H. (2007). Barriers to the use of research-based instructional strategies: The influence of both individual and situational characteristics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3(2), 020102. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.3.020102>
- Hill, H.C. et Grossman, P. (2013). Learning from Teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems. *Harvard Educational Review*, 83(2), 371-384. <https://doi.org/10.17763/haer.83.2.d11511403715u376>
- Ho, A., Watkins, D. et Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staf development programme. *Higher Education*, 42(2), 143–169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- Hora, M. T. (2012). Organizational factors and instructional decision-making: A cognitive perspective. *The Review of Higher Education*, 35(2), 207-235. <https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0001>
- Hora, M. T. et Ferrare, J. J. (2014). Remeasuring Postsecondary Teaching: How Singular Categories of Instruction Obscure the Multiple Dimensions of Classroom Practice. *Journal of College Science Teaching*, 43(3), 36-41. <https://www.jstor.org/stable/43632030>
- Hora, M., Olson, A. et Ferrare, J. J. (2013). *Teaching Dimensions Observation Protocol (TDOP) user's manual*. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin – Madison. <http://tdop.wceruw.org/Document/TDOP-Users-Guide.pdf>
- 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. et Ferrare, J.J. (2013b). Instructional Systems of Practice: A Multidimensional Analysis of Math and Science Undergraduate Course Planning and Classroom Teaching. *Journal of the Learning Sciences*, 22 (2), 212-257. <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.729767>
- Hora, M.T. et Ferrare, J.J. (2013a). A review of classroom observation techniques in postsecondary settings, *WCER Working Paper 2013(1)*. <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>
- Houssaye (1992). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Houssaye, J. (2009). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (8e éd., p.13-25). Éditions Sociales Françaises.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck université.
- Hu, S. et Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 36(2), 211–233. <https://doi.org/10.1353/rhe.2013.0002>
- Hublet, M.C., Lontie, S., Arras, M., Remacle, S. et Bachy, S. (2021). Test diagnostique à l'entrée de l'enseignement supérieur : validation et usages. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3), 1-23. <https://doi.org/10.4000/ripes.3682>
- Hurtado, S., Eagan, M. K., Tran, M. C., Newman, C. B., Chang, M. J. et Velasco, P. (2011). "We do science here": Underrepresented students' interactions with faculty in different college contexts. *Journal of Social Issues*, 67(3), 553–579. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01714.x>
- Ingersoll, R. et Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81, 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingwa Lofinda, I. (2021). *Stratégies d'apprentissage et rendement des étudiants des classes de recrutement à l'Université de Kinshasa* [thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Jacobs, J. C., Wilschut, J., van der Vleuten, C., Scheele, F., Croiset, G. et Kusurkar, R. A. (2020). An international study on teachers' conceptions of learning and teaching and corresponding teacher profiles. *Medical Teacher*, 42(9), 1000–1004. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1772465>
- Jaime Osorio, M. F. et Insuasty, E. A. (2015). Analysis of the teaching practices at a Colombian foreign language institute and their effects on students' communicative competence. *How*, 22(1), 45–64. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.133>
- Jimerson, S. R., Campos, E. et Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnson, D., Soldner, D.R., Leonard, D., Alvarez, D.R., Inkelas, D.R., Rowan-Kenyon, D.R., et Longerbeam, D.R. (2007). Examining Sense of Belonging Among First-Year

- Undergraduates From Different Racial/Ethnic Groups. *Journal of College Student Development*, 48, 525 - 542. doi:10.1353/csd.2007.0054
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. et Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Johnson, R.B. et Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kabongo Kandolo, D. (2012). *Vécu de la pauvreté et rendements académiques des étudiants de l'université de Kinshasa : Une étude des stratégies pour réussir* [thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Kabongo Mukinayi, A. (2005). *Indicateurs de l'éducation et de la gestion des établissements de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo : une approche d'évaluation du rendement quantitatif et qualitatif. Cas de l'université de Kinshasa* [thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Kahu, E. et Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E.R. et Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37 (1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Kapinga Mutatayi, M. (2018). *Le travail de l'étudiant : A la croisée des approches d'étude et des représentations* [thèse de doctorat, Katholieke Universiteit Leuven, Belgique]. <http://lirias.kuleuven.be>
- Kaplan, E. J., et Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-33.
- Karpouza, E. et Emvalotis, A. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: A constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1468319>
- Kasongo Ngwele (2005). *Histoire de l'Enseignement dans le milieu urbain de Lubumbashi de 1910 à 2000* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo.
- Katamba Muamba, M. (2005). *Orientation et guidance des étudiants : facteur de la réduction de la déperdition académique* [mémoire de licence inédit]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.

- Katamba Muamba, M. (2018). *Sélection à l'entrée à l'université congolaise : Etude des effets du concours d'admission et de quelques caractéristiques d'entrée sur les performances académiques des étudiants en première année à l'Université de Kinshasa* [mémoire de master, Université catholique de Louvain, Belgique]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:17464>
- Katamba Muamba, M. et Frenay, M. (2022, septembre). *Utilisation des TICE dans les pratiques d'enseignement en cours magistraux telles qu'observées dans les salles de classe et déclarées par les enseignants à l'université de Kinshasa* [Communication]. Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Lausanne, Suisse. <https://wp.unil.ch/sief/congres-aref/>
- Katamba Muamba, M., Frenay, M. et Mukendi Wa Mpoyi, P. (2023). Observer les pratiques d'enseignement au supérieur: Adaptation et validation d'une grille d'observation des dimensions de l'enseignement en contexte congolais. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 123-155. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-123>
- Katamba Muamba, M., Kapinga Mutatayi, M. et Frenay, M. (2023). Comprendre la persévérance et la réussite à l'université : de la nécessité de diversifier les approches culturelles et méthodologiques. *Diversité*, 202 (2), 1-18. <https://doi.org/10.35562/diversite.3994>
- Kauffman, J-C. (2011). *Entretien compréhensif* (3 éd.). Armand Colin.
- Kayoyo Umbela, S. (2021). *Gestion de la qualité de l'enseignement au sein des universités en RDC, analyse comparative des indicateurs de qualité entre les universités publiques et privées* [thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D. et Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74. <https://doi.org/10.2307/2943877>
- Kember, D. et Kwan-Por, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-290. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kern, A., Moore, T. J. et Akillioğlu, F.Ç. (2007, octobre). *Cooperative learning: Developing an observation instrument for student interactions* [communication]. Proceeding of the American Society for Engineering Education and Institute for Electrical and Electronics Engineers, 37th Frontiers in Education Annual Conference. doi:10.1109/FIE.2007.4417852
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C. et Korkmaz, A. (2007, November). *The relationship between gender and student engagement in college* [communication]. Association for the Study of Higher Education Annual Conference. <https://scholarworks.iu.edu/iuswrrest/api/core/bitstreams/984fb6f7-9c6a-4030-aeb8-126057c53ff5/content>

- Kitumu Mayimona, B.B. (2019). Usages d'Internet par les enseignants des universités congolaises : profils d'utilisateurs, habitudes et significations d'usages [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:224095>
- Kothiyal, A., Majumdar, R., Murthy, S. et Iyer, S. (2013, Août). *Effect of think-pair-share in a large CSI class: 83% sustained engagement* [communication]. Proceedings of the ninth annual international ACM conference on international computing education research, 137–144. <https://doi.org/10.1145/2493394.2493408>
- Kraft, M. A. et Blazar, D. (2017). Individualized Coaching to Improve Teacher Practice Across Grades and Subjects: New Experimental Evidence. *Educational Policy*, 31(7), 1033–1068. <https://doi.org/10.1177/0895904816631099>
- Krause K. L. (2005, septembre) *Engaged, inert or otherwise occupied? Deconstructing the 21st century undergraduate student*. [résumé de communication]. Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students Symposium. James Cook University, Townsville. [https://www.liberty.edu/center-for-academic-development/wp-content/uploads/sites/99/2019/10/Stud\\_eng.pdf](https://www.liberty.edu/center-for-academic-development/wp-content/uploads/sites/99/2019/10/Stud_eng.pdf)
- Krause, K., Hartley, R., James, R. et McInnis, C. (2005). The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a decade of national studies [rapport de recherche]. Canberra: DEST. <http://www.cshe.unimelb.edu.au>
- Krause, K.L. et Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Krippendorff K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*[communication]. Association of American Colleges and Universities. <https://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf>
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683–706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K., et Hayek, J.C. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. [https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh\\_team\\_report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf)
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. et Hachfeld, A. (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>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P., Yang, H. et Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of school psychology*, 50(1), 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>

- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159 – 174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie*. Payot et Rivages.
- Laveault, D. et Grégoire, J. (2014). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Le Robert (s.d.). *Dico en ligne*. Repéré le 12 décembre 2023 à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/pratique>
- Lebrun, M., Dejardin, S. et Bachy, S. (2014). Le profil de l'enseignant de l'enseignement supérieur influence-t-il l'usage des outils des plateformes ?. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 11(2), 19-37. <http://hdl.handle.net/2078/166050>
- Leduc, D., Blais, J.G. et Raïche, G. (2012). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 373–396. <https://doi.org/10.7202/1019611ar>
- Leduc, D., Kozanitis, A. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : Traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 454-477. <https://doi.org/10.7202/1058412ar>
- Lee, J-S. (2014). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. doi: 10.1080/00220671.2013.807491
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), 79-88. <https://www.researchgate.net/publication/308528503>
- Lefèvre, N. et Taverne, C. (2018). *Statistique : Analyse descriptive et modélisation GLM de données multivariées* [Notes de cours]. Université catholique de Louvain.
- Legendre, R (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd). ESKA
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer*. De Boeck supérieur.
- Letseka-Manka, M., Morena, M. C. et Khumalo, M. A. (2023). Exploring Higher Education Part-time Students' Sense of Belonging: The Case of an Institution in Lesotho. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(5), 7–14. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.5.735>
- Lévi, J. (1995). *Les Jésuites au Congo Zaïre : cent ans d'épopée*. AESM Editions.
- Li, J. et Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- Lincoln. [https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Student%20Engagement%204-20-15\\_0.pdf](https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Student%20Engagement%204-20-15_0.pdf)
- Linnenbrink, E. A. et Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>



- Lison, C., Bédard, D., Boutin, N., Côté, D. J., Dalle, D. et Lefebvre, N. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 83–104. <https://doi.org/10.7202/1007667ar>
- Loiola, F. A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305–326. <https://doi.org/10.7202/009935ar>
- Lokango Mobela, G. (2022). *Classes à larges effectifs : pratiques enseignantes et rendement des élèves de l'enseignement primaire en République Démocratique du Congo* [thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique] [https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2022/06/220426\\_These\\_Guy\\_Lokango.pdf](https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2022/06/220426_These_Guy_Lokango.pdf)
- Luminet, O. (2013). Glossaire. In O. Luminet (dir.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité, et la santé* (p. 245-268). De Boeck.
- Lund T. J. et Stains M. (2015). The importance of context: An exploration of factors influencing the adoption of student-centered teaching among chemistry, biology, and physics faculty. *International Journal of STEM Education*, 13 (2), 1-21 <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0026-8>
- Lund, T. J., Pilarz, M., Velasco, J. B., Chakraverty, D., Rosploch, K., Undersander, M. et Stains, M. (2015). The best of both worlds: Building on the COPUS and RTOP observation protocols to measure various levels of reformed instructional practice easily and reliably. *CBE—Life Sciences Education*, 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-10-0168>
- Lwamba Bilonda (2005). *L'université de Lubumbashi dans le temps et dans l'espace, de 1956 à nos jours. Lubumbashi*. Don Bosco.
- Lynn, M. (1986). Determination and Quantification of Content Validity Index. *Nursing Research*, 35 (6), 382-386. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Manka, M. (2022). *Exploring the potential of Lesotho education policies to promote a sense of communitarian belonging* [thèse de doctorat, University of the Free State, South Africa]. <http://hdl.handle.net/11660/12117>
- Marcel, J.F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103–113. <http://www.jstor.org/stable/41201772>
- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. 138, 135-170. [hal-01820201](http://hal-01820201)
- Marchand, M. et Tardif, J. (2011). *La gestion de classe en milieu universitaire : Comment gérer les attitudes et les comportements qui peuvent interférer avec l'apprentissage ?* [Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires] UQAR - Université du Québec à Rimouski. [https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/outils/gestion\\_de\\_classe\\_cahier\\_participant.pdf](https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/outils/gestion_de_classe_cahier_participant.pdf)

- Maroco, J., Maroco, A.L., Campos, J.A.D.B. et Fredricks, J.A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(21),1-12. doi: 10.1186/s41155-016-0042-8
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6<sup>ème</sup> éd.). Armand Colin.
- Marsh, H.W. (1987). Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), 253-388. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)
- Martin, P. et Padula, P. (2018). Innovation pédagogique à l'université : comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 65-83. <https://doi.org/10.4000/ripes.1541>
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2011). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Mathews, A. J. et Wikle, T. A. (2019). GIS&T pedagogies and instructional challenges in higher education: A survey of educators. *Transactions in GIS*, 23(5), 892-907. <https://doi.org/10.1111/tgis.12534>
- Mazer, J.P. et Hess, J.A. (2017) What is the place of lecture in higher education?. *Communication Education*, 66(2), 236-237. doi: [10.1080/03634523.2017.1287411](https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1287411)
- Mbikayi Mabuluki, S. (2018, 7 juin). RDC : il n'y a que 3000 professeurs d'université pour plus de 400000 étudiants. *Actualité.CD*. récupéré le 08 décembre 2023. <https://actualite.cd>
- McCance, K., Weston, T. et Niemeyer, E. (2020). Classroom Observations to Characterize Active Learning Within Introductory Undergraduate Science Courses. *Journal of College Science Teaching*, 49(4), 24-29.
- McKellar, S. (2020). *Peers, Perceptions of Teaching Practices, and Implications for Student Engagement* [thèse de doctorat, University of Michigan, Etats-Unis] [https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/163017/smckella\\_1.pdf?sequence=1](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/163017/smckella_1.pdf?sequence=1)
- McKellar, S. E., Cortina, K. S. et Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102936. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>
- Mehdinezhad, V. (2011). First Year Students' Engagement at the University. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 47-66.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd., p. 630- 635). Retz.
- 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, Canada]. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne, France]. <https://www.theses.fr/2000DIJOL025>

- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique (2024, 26 janvier). Le gouvernement a augmenté le budget alloué à l'éducation de 9,1 % entre 2021 et 2022 et de 23,9 %. *Blogue de l'auteur*. <https://minepst.gouv.cd>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et Universitaire (2010). *Aperçu historique de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo*. Récupéré le 08 décembre 2023. C://images/APERCU\_HISTORIQUE\_ESU-3.pdf.
- Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire (2020). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur et universitaire année académique 2019-2020*.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et Universitaire (2020). *Vadé-mecum du gestionnaire d'une institution d'enseignement supérieur et universitaire* (4<sup>e</sup> ed.). Editions de la CPE
- Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire (2021). *Instruction académique n° 2 2/MINESU.CAB. MIN/MNB/BLB/2021 du 19 mai 2021 portant directives relatives à l'année académique 2020-2021*. Récupéré le 08 décembre 2023 [https://www.minesu.gouv.cd/images/Instruction\\_Academique\\_022.pdf](https://www.minesu.gouv.cd/images/Instruction_Academique_022.pdf)
- Ministère de l'enseignement supérieur et universitaire (2022). *Publication des huit maquettes des curricula du Système Licence-Maîtrise-Doctorat de l'Enseignement Supérieur et Universitaire en RDC*. *Blogue de l'auteur*. Récupéré le 08 décembre 2023. <https://www.minesu.gouv.cd>
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation [MESRI] (2020). Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation – Année 2020. *Note de la DGRH*, 9. [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-11/Note%20DGRH%20n9%20Octobre%202021\\_Ann%C3%A9e%202020.pdf](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-11/Note%20DGRH%20n9%20Octobre%202021_Ann%C3%A9e%202020.pdf)
- Mladenovici, V., Ilie, M.D., Maricuțoiu, L.P. *et al.* (2022). Approaches to teaching in higher education: the perspective of network analysis using the revised approaches to teaching inventory. *Higher Education*, 84, 255–277. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00766-9>
- Mokonzi Bambanota, G. (2021). Redynamisation et revitalisation de la pédagogie universitaire en République Démocratique du Congo. *Appel pour une école démocratique*, 1-15
- Molitor, M. (2021). La Revue nouvelle et la décolonisation du Congo. *Revue nouvelle*, 5, 76-94. <https://doi.org/10.3917/rn.215.0076>
- Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France
- Muijs, D. Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. et 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>
- Mukendi wa Mpoyi, P. (2018). *Enseignement Supérieur et Universitaire en R.D. Congo : défis et perspectives*. [Communication] Paper presented at the Instructional Psychology and Technology/KULeuven. Louvain, Belgique.

- Mulhall, A. (2003). In the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of advanced nursing*, 41(3), 306-313. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x>
- Mulrooney, H. M. et Kelly, A. F. (2020). The university campus and a sense of belonging: What do students think?. *New Directions in the Teaching of Natural Sciences*, 15(1), 1-12. <https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i15.3590>
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.138>
- Mwengwe Muhongo, Y. (2014). *Redoublement des étudiants des promotions de recrutement à l'université de Kinshasa: étude longitudinale des cohortes des étudiants des premiers graduats de l'année académique 1998-1999* [thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- N'gub'Usim Mpey Nka, R. (1999). Le phénomène des Universitaires communautaires au Congo. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'éducation*, 1(1), 3-15.
- N'gub'Usim Mpey Nka, R. (1999). Le phénomène des Universitaires communautaires au Congo. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'éducation*, 1(1), 3-15.
- N'tunga Nawanwa, P. et Katamba Muamba, M. (2014). Plaidoyer pour la restauration d'un service permanent d'orientation et guidance des étudiants à l'université. *Éducation et développement*, 5(4), 5-18.
- Nagels, M. (2022). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.) *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation* (p.1-14). Enquêter dans les métiers de l'humain. <https://hal.science/hal-03857724/document>
- Ndaywel E Nziem, I. (1998). *Histoire générale du Congo. De l'héritage ancien à la République démocratique*. Duculot.
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 45-55. <https://doi.org/10.4000/ries.9292>
- Ngenyibunyi Mulamba, P. (2016). *Integration des TIC dans les pratiques enseignantes à l'Université de Kinsasa* [thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Ngenyibunyi Mulamba, P. (2019). *Les pratiques des technologies de l'information et de la communication et politique de leur intégration dans l'enseignement et la recherche en RD Cong*. Edilivre.
- Ngub'Usim Mpey-Nka, R. (2010). *Faut-il recréer Lovanium ? Pour la refondation de l'Université de Kinshasa et du Congo*. L'Harmattan.
- Norimatsu, H. (2008). Chapitre I. Historique, différentes méthodes et étapes de l'observation. Dans Hiroko Norimatsu (dir), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (p. 5-18). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.norim.2008.01.0005>
- Ntambo Kinkay, J.B. (2013). *Analyse des écarts et des niveaux d'adéquation entre les objectifs de formation et les outils d'évaluation dans l'enseignement de grands groupes de premières années universitaires : enquête menée à l'université de Kinshasa (1985-*

- 2004)[thèse de doctorat inédite]. Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. et Rosário, P. (2006). Self-regulated learning as a resource and a goal of education. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146. <http://www.cop.es/papeles>
- Nystrand, M. et Gamoran, A. (1991). Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 291-290. <https://www.jstor.org/stable/40171413>
- Oleson, A. et Hora, M.T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68, 29–45. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>
- Olson, A. et Peterson, R. L. (2015). *Student Engagement*. Lincoln: University of Nebraska-
- Owens, M.T., Seidel, S.B., Wong M., Bejines, T.E., Lietz, S, Perez, J.R., Sit, S., Subedar, Z.S., Acker, G.N. et Akana, S.F. (2017). Classroom sound can be used to classify teaching practices in college science courses. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114 (12) 3085-3090. <https://doi.org/10.1073/pnas.1618693114>
- Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of student experiences: An account of the development and use of the college student experiences questionnaire*[rapport de recherche]. Higher Education Research Institute (HERI), The University of California Los Angeles, Los Angeles. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.2202/1002253ar>
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.4000/dms.425>
- Paivandi, S. et Younès, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France. *Éducation & Formation*, 307(1), 107-121. [hal-01617695](https://hal-01617695)
- Paivandi, S. et Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner à l'université*. Peter Lang.
- Pale, P. (2013). Intrinsic deficiencies of lectures as a teaching method. *Collegium antropologicum*, 37(2), 551–559. <https://www.collantropol.hr/antropo/article/view/70/30>
- 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. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34326/Parent-27-3-2014.pdf>.
- Parent, S. (2017). L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial[thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28027/1/33337.pdf>
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass.

- Penner, J.G. (1984). *Why many college teachers cannot lecture: How to avoid communication breakdown in the classroom*. Charles C. Thomas.
- Perrenoud, P. (1994). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. In P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (p.21-41). L'Harmattan.
- Pigeyre, F. et Sabatier, M. (2012). Recruter les professeurs d'université : le cas du concours d'agrégation du supérieur en sciences de gestion. *Revue française d'administration publique*, 2(142), 399-418. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0399>
- Pirot, L. et De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367–394. <https://doi.org/10.7202/000127ar>
- Poncelet, M., André, G. et De Herdt, T. (2010). La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience. *Autrepart*, 54, 23-41. <https://doi.org/10.3917/autr.054.0023>
- Poncelet, M., Kapagama, P., De Herdt, T., M'Piana, J.P. et Matagne, G. (2015). À la marge de l'internationalisation de l'enseignement supérieur... mais au cœur d'un marché universitaire national : l'Université de Kinshasa (République Démocratique du Congo). *Revue Tiers Monde*, 3(223), 91-110. <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2015-3-page-91.htm>
- Postaref, L. et 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>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. et Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N. et Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies In Educational Evaluation*, 38(3-4), 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.06.003>
- Postic, M. et De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Presses universitaires de France.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.4000/ripes.778>
- Pourtois, J., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain* (p.169-200). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2006.01.0169>
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Éditions de l'École Polytechnique.
- Pretzlik, U. (1994). Observational methods and strategies. *Nurse Researcher*, 2(2), 13-21.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

- Prosser, M. et Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x>
- Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the sciences. *Studies in Science Education*, 33(1), 3–60. <https://doi.org/10.1080/03057269908560135>
- Prosser, M., et Trigwell, K. (2014). Qualitative Variation in Approaches to University Teaching and Learning in Large First-Year Classes. *Higher Education*, 67, 783-795. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (10<sup>e</sup> éd.). Editions sociales françaises.
- Renaut, O. (2021). Émotion. Dans A. Piette et J.M. Salanskis (dir.), *Dictionnaire de l'humain* (p.167-174). Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Rey B., Carette V., Defrance A. et Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Ribeiro, L., Rosário, P., Núñez, J. C., Gaeta, M. et Fuentes, S. (2019). First-year students background and academic achievement: The mediating role of student engagement. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02669>
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., Curby, T. W. et 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>
- Rivera Munoz, C.A., Baik, C. et Lodge, J-M. (2020) Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education*, 44 (8), 1130-1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664731>
- 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>
- Rocca, K.A. (2008-2009). Participation in the College Classroom: The Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(2), 22-33. <https://www.jstor.org/stable/23869675>
- Roquelaure, M.F. et Garcia-Debanc, C. (2015). Les reformulations comportant des exemples dans les cours magistraux de l'enseignement supérieur. *Corela, HS-18*, 1-19. doi: <https://doi.org/10.4000/corela.4066>
- Roubaud, F. et Torelli, C. (2013). L'emploi, le chômage et les conditions d'activité sur les marchés urbains du travail : principales spécificités. Dans P. De Vreyer et F. Poubaud (dir.), *les marchés urbains du travail en Afrique subsaharienne* (p. 53-96). IRD éditions. Doi : 10.4000/books.irdeditions.9655

- Rousvoal, J. (2000). Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de Deug. Approche proxémique de la réussite universitaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), 1-28. <https://doi.org/10.4000/osp.5856>
- Rubin, D.B. (1996). Multiple Imputation after 18+ Years. *Journal of the American Statistical Association*, 91 (434), 473-489. <https://doi.org/10.1080/01621459.1996.10476908>
- Ryker, K. et McConnell, D. (2014). Can Graduate Teaching Assistants Teach Inquiry-Based Geology Labs Effectively? *Journal of College Science Teaching*.
- Sabakinu Kivilu, J. (2007). Vers une conscience nouvelle du corps professoral à l'Université de Kinshasa. Dans I. Ndaywel E Nziem (dir.), *L'Université dans le devenir de l'Afrique. Un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre* (p. 299-307). L'Harmattan.
- Sachs, J. (2001). A path model for adult learner feedback. *Educational Psychology*, 21(3), 267– 275. <https://doi.org/10.1080/01443410120065478>
- Sahin, I. et Yildirim, A. (2016). Transforming professional learning into practice. *ELT Journal*, 70(3), 241–252. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv070>
- Saint-Amand, J., Bowen, F. et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue Canadienne De l'éducation*, 40(1), 1–32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2308>
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Saroyan, A., Amundsen, C., Mc Alpine, L., Weston, C., Winer, L. et Gandell, T. (2006). Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet et M. Romainville (Eds.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*, (pp.171-184). De Boeck.
- Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 109-121). Éditions du CRP.
- Sawada D., Piburn M.D., Judson E., Turley J., Falconer K., Benford R. et Bloom, I. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: the Reformed Teaching Observation Protocol. *School Science and Mathematics*, 102 (6), 245-253. doi:10.1111/j.1949-8594.2002.tb17883.x
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M. et Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G. A., Keemink, L. M. et van Der Molen, H. T. (2015). On the use and misuse of lectures in higher education. *Health Professions Education*, 1(1), 12-18. <https://doi.org/10.1016/J.HPE.2015.11.010>
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique]. <http://hdl.handle.net/2078.1/29003>
- Schmitz, J. et Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël et V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 83-106). Presses Universitaires de Louvain.



- Schneider, M. et 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>
- Schraw, G. et Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schutz, P. A. et Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. Dans P. A. Schutz, et R. Pekrun (dir.), *Emotion in Education: A Volume in Educational Psychology* (p. 3-10). Academic Press, Elsevier Inc.
- Sengsouliya,S., Soukhavong, S., Silavong, N., Sengsouliya, S. et Littlepage, F. (2020). An investigation on predictors of student academic engagement. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 124-142. doi: 10.5281/zenodo.3603513
- Shekhar, P., DeMonbrun, M., Borrego, M., Finelli, C.J., Prince, M.J., Henderson, C.R. et Waters, C. (2015). Development of an observation protocol to study undergraduate engineering student resistance to active learning. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 597-609. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=928280570e9207606ae104f412976d171043a27f>
- Sinatra, G.M., Heddy, B.C. et Lombardi, D. (2015). The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. et Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *California School Psychologist*, 8, 29-42. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. et Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P. et Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(7), 870–901. <https://doi.org/10.1002/tea.21139>
- Smith, D. G. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 180–190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.2.180>
- Smith, M.K., Jones, F.H., Gilbert, S.L. et 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):618-27. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0154>
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R. et DuBois, N. (2004). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10 (2), 117-139. doi: 10.1076/edre.10.2.117.27905
- Spillane, J. P., Halverson, R. et Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>

- Stenberg, K. (2011). Working with identities. Promoting student teachers professional development. Helsinki, FI: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24379/Workingw.pdf>
- Stes, A. et 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>
- Stes, A., Coertjens, L. et Petegem, P.V. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60, 187-204.  
doi :10.1007/s10734-009-9294-x
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.006>
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., et Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes: entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 17-29.  
<https://shs.hal.science/halshs-00004876>
- Summers, R., Higson, H. et Moores, E. (2021). Measures of engagement in the first three weeks of higher education predict subsequent activity and attainment in first year undergraduate students: a UK case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(5), 821-836 . <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1822282>
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 81-101.  
<https://doi.org/10.3406/dseduc.2008.1132>
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Talbot, L. (2019). De l'étude des pratiques d'enseignement à la proposition d'un modèle théorique. Dans R. Etienne, S. Ragano et L. Talbot (Dir.), *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (p.181-195). L'Harmattan.
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décirer, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(3), 65-95.  
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>
- Tamim, A. (2020). Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche dans les sciences humaines et sociales. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 1(1), 52-57.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98(7), 4-7.
- Taylor, L. et Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14, 1-32. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/745/162>

- Teasdale, R., Viskupic, K., Bartley, J.K., McConnell, D., Manduca, C., Bruckner, M., Farthing, D. et Iverson, E. (2017). A multidimensional assessment of reformed teaching practice in geoscience classrooms. *Geosphere*, 13 (2): 608–627. doi: <https://doi.org/10.1130/GES01479.1>
- Therer, J. et Willemart, C. (1983). Styles et Stratégies d'enseignement et de formation- Approche paradigmatique par vidéo. *Probio Revue*, 7(1).
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623. <http://dx.doi.org/10.2307/2959965>
- Tomaszewski, W., Xiang, N., Huang, Y., Western, M., McCourt, B., et McCarthy, I. (2022). The Impact of Effective Teaching Practices on Academic Achievement When Mediated by Student Engagement: Evidence from Australian High Schools. *Education sciences*, 12(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci12050358>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>
- Tremblay-Wragg, E., Raby, C. Ménard, L. et 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>
- Tremblay-Wragg, Émilie (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants?* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. <https://archipel.uqam.ca/12177/>
- Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K.R., Prosser, M. et Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75—84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K.R., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Trinidad, J. E. (2020). Understanding Student-Centred Learning in Higher Education: Students' and Teachers' Perceptions, Challenges, and Cognitive Gaps. *Journal of Further and Higher Education online first*, 44(8), 1-11. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214>
- Trinidad, J.E., Ngo, G.R., Nevada, A.M. et Morales, J.A. (2020). Engaging and/or Effective? Students' Evaluation of Pedagogical Practices in Higher Education. *College Teaching*, 68(4), 161-171. doi: 10.1080/87567555.2020.1769017
- Trolan, T.L. (2024). Student Engagement in Higher Education: Conceptualizations, Measurement, and Research. Dans L.W. Perna (dir.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (p.265-324). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-38077-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-38077-8_6)

- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf)
- Trowler, V. et Trowler, P. (2010). Student engagement evidence summary. *The Higher Education Academy*, 45(3), 156-167.
- Tshibangu tshishiku. T. (1998). *L'université congolaise : étapes historiques, situation actuelle et défi à relever*. Editions universitaires africaines.
- Tshimpi Wola, A. (2022, juin). *Mise en œuvre du système LMD à l'enseignement supérieur et universitaire congolais* [Communication]. Séminaire à l'intention des chercheurs et doctorants congolais, Liège, Belgique.
- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels* [Habilitation à diriger des recherches, inédite]. Université de La Réunion, France.
- Turpen, C. et Finkelstein, N.D. (2009). Not all interactive engagement is the same: Variations in physics professors' implementation of Peer Instruction. *Physical Review Special Topics-physics Education Research*, 5, 020101. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.5.020101>
- Tworek, H. (2014, 21 mai). *Writing a Student Evaluation Can Be Like Trolling the Internet*. The Atlantic. Récupéré le 04 janvier 2023 de <https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/05/writing-a-student-evaluation-can-be-kind-of-like-trolling-a-comments-section/371240/>
- Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M. et Malik, A.S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-22. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01454
- Uiboleht, K., Karm, M. et Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854-869, <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>
- Uiboleht, K., Karm, M., et 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/10.1007/s10984-018-9257-1>
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44 (3), 425-443. doi: 10.1080/0305764X.2014.921281
- Umbach, P.D., Wawrzynski, M.R. (2005). Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Res High Educ* 46, 153–184. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-1598-1>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216910>

- United Nations International Children's Emergency Fund. (2021). *Pour un financement soutenable de la gratuité de l'éducation de base en RDC*. UNESCO Kinshasa. <https://www.unicef.org/drcongo/media/7356/file/COD-briefing-budgetaire.pdf>
- Université catholique de Louvain.(2017). *Archives de Fernand et Guy Malengreau concernant l'Université Lovanium*. UCLouvain.
- Université de Kinshasa (2023, 26 décembre). Document Web. Présentation de l'Unikin. Récupéré le 26 décembre 2023 de <https://www.unikin.ac.cd/index.php/presentation-de-lunikin/>
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30 (4), 662-689. <https://doi.org/10.1037/h0079856>
- Vallet, L.A. (1996). L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. *Revue française de pédagogie*, 117, 7-27. <https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1182>
- Van Gijn-Grosvenor, E.L. et Huisman, P. (2020). A sense of belonging among Australian university students, *Higher Education Research & Development*, 39 (2), 376-389. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1666256>
- Verhaegen, B. (1986). Propositions sur l'Université de demain. *Revue de l'Institut de Recherches Sociales*, 1, 45-64.
- Verheust, T. (1974). L'Enseignement en République du Zaïre. *Cahiers du Centre d'Etudes Africaines*, 1, 1-47.
- Vermunt, J. D. et 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>
- Vertongen, G. (2020). *Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : perspective intégrative* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique] <http://hdl.handle.net/2078.1/227616>
- Villanueva, K. A., Brown, S. A., Pitterson, N. P., Hurwitz, D. S. et Sitomer, A. (2017). Teaching evaluation practices in engineering programs: Current approaches and usefulness. *International Journal of Engineering Education*, 33(4), 1317-1334. <https://www.davidhurwitz.org/wp-content/uploads/2018/03/26.pdf>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. et al. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional Science*, 47, 679–709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Walkington, C., Arora, P., Ihorn, S., Gordon, J., Walker, M., Abraham, L. et Marder, M. (2011). *Development of the UTeach observation protocol: A classroom observation instrument to evaluate mathematics and science teachers from the UTeach preparation program* (UTeach Technical Report 2011-01). UTeach Natural Sciences, University of Texas at Austin. <https://utop.uteach.utexas.edu/>
- Weston, T. J., Hayward, C. N. et 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. et 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. doi:10.1187/cbe.14-02-0023.
- Williams, C.T., Walter, E.M., Henderson, C. et Beach, A.L. (2015). Describing undergraduate STEM teaching practices: a comparison of instructor self-report instruments. *International Journal of STEM Education*, 2(18), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0031-y>
- Willis, D. (1993). Academic involvement at university. *Higher education*, 25, 133-150. <https://doi.org/10.1007/BF01384745>
- Wilson, K. et 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. doi:10.1080/0260293042003251770
- Wolff, M., Wagner, M. J., Poznanski, S., Schiller, J. et Santen, S. (2015). Not another boring lecture: engaging learners with active learning techniques. *The Journal of emergency medicine*, 48(1), 85–93. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2014.09.010>
- Wright, M. C., Bergom, I. et Bartholomew, T. (2019). Decreased class size, increased active learning? Intended and enacted teaching strategies in smaller classes. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 51–62. <https://doi.org/10.1177/1469787417735607>
- Yakemtchouk, R. (1983). *L'université Lovanium et sa Faculté de Théologie : l'action éducative de l'université catholique de Louvain en Afrique centrale*. Chatre.
- Yergeau, E. et Poirier, M. (2021). *SPSS à l'UdeS*. <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Zepke, N. et Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-77. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787410379680>
- Zepke, N., Butler, P. et Leach, L. (2012). Institutional research and improving the quality of student engagement. *Quality in Higher Education*, 18(3), 329-47. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2012.730338>
- Zepke, N., Leach, L. et Butler, P. (2010). Engagement in post-compulsory education: students' motivation and action. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(1), 1-17. doi:10.1080/13596740903565269
- Zhang, Z., Hu, W. et McNamara, O. (2015). Undergraduate student engagement at a Chinese university: a case study. *Educ Asse Eval*, 27, 105–127. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9213-x>
- Zhao, C. M. et Kuh, G. D., (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45(2): 115-138. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de>
- Zhou, H., Liu, M., Zeng, J. et Zhu, J. (2016). Selection of nursing teaching strategies in

- mainland China : A questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 39, 147-151.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.022>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2





## **Annexes**

---



## Annexes

---

### Annexe A : textes et autres

#### A. 1 : Liste non exhaustive des centres de recherche de l'ESU

- Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la promotion et la protection des Droits de l'Homme en Afrique Centrale (CRIDHAC)
- Centre de Coordination des Recherches et de Documentation de l'Afrique Subsaharienne (CERDAS)
- Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Documentation Politiques (CIEDOP)
- Centre d'études linguistiques et littéraires Aimé Césaire (CELAC)
- Centre Congolais de Terminologie et Lexicographie (CECOTEL)
- Centre de Recherche d'Epistémologie des Sciences Sociales et Humaines (CRESSH)
- Unité de Recherche et d'enseignement en Ethique Appliquée (UREA)
- Centre d'Etudes Politiques (CEP)
- Centre Neuro-Psycho-Pathologique (CNPP)
- Centre de Recherche Interdisciplinaire pour le Développement et l'Education (CRIDE)
- Centre de Surveillance de la Biodiversité (CSB)
- Centre Hospitalier du Mont-Amba (CHMA)
- Groupe Scolaire du Mont-Amba, Ecole d'application de l'UNIKIN
- Centre de Recherche en Langues et Littératures Etrangères (CRELLE)
- Centre de Recherche de l'Université Pédagogique Nationale (CRUPN)
- Centre de Recherche et de Diffusion des Langues et Littératures Africaines (CREDILLAF)
- Centre d'Etudes et de Recherche en Philosophie Africaine (CERPHA)
- Centre d'Etudes et de Recherche Documentaires sur l'Afrique Centrale (CERDAC)
- Centre de Langues vivantes (CLV)
- Centre d'Etudes Socio-Politiques pour l'Afrique Centrale (CEPAC)
- Centre de Recherche sur les Maladies Infectieuses (CREMI)
- Centre d'Etudes et de Formations en Criminologie et Droits de l'Homme (CEFOCRIM)
- Comité de Littérature Critique de l'Afrique Subsaharienne et à l'Océan Indien (CRITAOI)
- Chaire UNESCO pour les droits de l'homme, la bonne gouvernance (CUDHBG)
- Institut de Recherche Economiques et Sociales (IRES)
- Institut de Recherche Sociale Appliquée (IRSA)
- KOrean Project on International Agriculture (KOPIA)
- Laboratoire de Contrôle des médicaments et des Denrées Alimentaires (LACOMEDA)
- Cliniques Universitaires (CU)
- Observatoire du Changement Urbain (OCU)
- Observatoire de Valorisation des Ressources Minérales (OVRMIN)
- Unité de Recherche en Aquaculture (URA)

## A. 2 : Lettres de consentement



### Lettre de consentement des participants

Cher·e· étudiant·e·,

Ta réussite à l'université préoccupe au plus haut point les autorités académiques et les chercheurs en sciences de l'éducation. Afin de nous aider à mieux comprendre les facteurs qui peuvent favoriser ta réussite, nous te demandons de bien vouloir remplir honnêtement les questionnaires ci-après. Cela te prendra quelques minutes seulement. Pour ton information, cette étude fait partie d'un grand projet de recherche dont l'enquête exploratoire a été menée auprès de tes aîné(e)s il y a deux ans. Les connaissances que nous aurons au terme de ce projet, nous permettront de proposer des pistes de solution susceptibles de contribuer à l'amélioration de votre environnement d'apprentissage afin de maximiser les chances de réussite de nos étudiants, particulièrement ceux de première année. En plus des questionnaires auxquels tu vas répondre, au moins deux personnes extérieures seront dans votre classe pour **observer** et **filmer** les leçons de tes enseignants. Cette étude s'étale sur trois phases, nous avons besoin de ton **identité** (nom, postnom, prénom et classe) pour nous permettre de t'identifier lors des phases ultérieures. Nous te garantissons que ces données et les réponses que tu fourniras seront traitées en toute confidentialité, dans le strict cadre de notre recherche. Comme tu peux le constater, ce projet est très nécessaire pour notre système d'enseignement. Cependant, **ta participation n'est donc pas obligatoire**. Tu peux également commencer et arrêter quand tu le souhaites. Pour que nous puissions savoir si tu participes ou pas, nous te demandons de compléter le talon ci-dessous.

- ☐ Je suis d'accord de participer à ce projet et de donner mes coordonnées pour faciliter le travail de suivi au chercheur.
- ☐ Je ne suis pas d'accord de participer à ce projet.

Nom, postnom, prénom : .....

Ddate et signature : .....

|                                                       |
|-------------------------------------------------------|
| <p><b>Lettre de consentement des participants</b></p> |
|-------------------------------------------------------|

Mesdames et Messieurs les Professeurs,

Je suis Maurice KATAMBA, chef de travaux à l'Université de Kinshasa dans la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Actuellement, je suis étudiant à l'UCLouvain/Belgique, où je réalise mon doctorat sous la supervision des professeurs Mariane FRENAY (UCLouvain) et Pierre MUKENDI (UNIKIN).

Cette thèse porte sur les pratiques d'enseignement à l'enseignement supérieur et universitaire en R.D. Congo, et plus particulièrement celles qui s'adressent aux étudiants de première année universitaire. En gros, mon étude vise à décrire et caractériser la diversité des pratiques d'enseignement en première année universitaire en R.D. Congo, d'identifier les facteurs qui sous-tendent leur mise en œuvre, ainsi que leurs implications sur la scolarité des étudiants primants.

Pour cela, j'ai besoin d'observer quelques séances de cours magistraux dans les classes de premières années. Au terme de ces observations, j'aurai également besoin de la collaboration des enseignants pour quelques minutes d'entretien. Les données ainsi collectées seront précieuses pour approfondir nos connaissances sur le sujet et comprendre les effets de ces pratiques sur la réussite des étudiants afin de pouvoir élaborer, au terme du travail, des recommandations pour améliorer la qualité de la formation à l'Université de Kinshasa.

Je vous garantis que les données de l'observation et les réponses aux entretiens que vous fournirez seront traitées anonymement et en toute confidentialité, dans le strict cadre de cette recherche.

Comme vous pouvez le constater, ce projet est très nécessaire pour notre système d'enseignement. Cependant, **la participation n'y est pas obligatoire.**

Pour y participer, nous vous prions **d'apposer votre signature** en-dessous de la mention pour accord, après avoir compléter la date.

D'avance, je vous remercie sincèrement de votre soutien à ce projet.

**Pour accord, le .....**

### A. 3 : Attestations et autorisations de recherche

UNIVERSITE DE KINSHASA



FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES  
SCIENCES DE L'EDUCATION

B.P. 131 KINSHASA XI

*République Démocratique du Congo*

#### ATTESTATION DE RECHERCHE N° 011/20

Je soussigné Professeur Docteur Joseph-Martin KITUMBA GAGEDI-GASAGISA. MWANZA., Doyen de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kinshasa, atteste par la présente que le chef de travaux Maurice Katamba Muamba, personnel de notre faculté est régulièrement inscrit à l'Université Catholique de Louvain (UCLouvain) en Belgique, où il mène ses recherches doctorales portant sur **l'approche socio-cognitive des pratiques d'enseignement à l'université en R.D. Congo.**

La première étude qu'il mène dans le cadre de sa thèse consiste à caractériser, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement en contexte universitaire congolais. Sur le plan méthodologique, il a prévu d'observer les pratiques des enseignants en situation de classe et de s'entretenir avec quelques professeurs de quatre établissements de Kinshasa : Université de Kinshasa, Université Catholique du Congo, Université Pédagogique Nationale et Université Protestante du Congo.

Il fera ce travail avec une équipe de trois collaborateurs.

Je prie les autorités des universités concernées de bien vouloir faciliter l'accès aux renseignements nécessaires à la réalisation de cette recherche.

Fait à Kinshasa, le 25/02/2020

Le Doyen de la faculté

Prof. Dr. J.M. KITUMBA GAGEDI-GASAGISA. MWANZA.



*[Signature]*  
25  
02 2020

App/C1 FSSAP  
Le 21/08/2021  
Kg

Fac Méd. Vé.  
SAC

UNIVERSITE DE KINSHASA  
UNIVERSITE DE KINSHASA  
FACULTE DE DROIT  
DECANAT

COURRIER REÇU LE : 11/07/2020  
ENREGISTRE PAR : 15/07/2020  
Sous le N° : 1382  
SIGNATURE : M. MUEZANA - Ben

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
B.P. 131 KINSHASA XI  
République Démocratique du Congo

cc. FASE  
cc 12/08/2020

ATTESTATION DE RECHERCHE N° 011/20

Je soussigné Professeur Docteur Joseph-Martin KITUMBA GAGEDI-GASAGISA. MWANZA., Doyen de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kinshasa, atteste par la présente que le chef de travaux Maurice Katamba Muamba, personnel de notre faculté est régulièrement inscrit à l'Université Catholique de Louvain (UCLouvain) en Belgique, où il mène ses recherches doctorales portant sur l'approche socio-cognitive des pratiques d'enseignement à l'université en R.D. Congo.

La première étude qu'il mène dans le cadre de sa thèse consiste à caractériser, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement en contexte universitaire congolais. Sur le plan méthodologique, il a prévu d'observer les pratiques des enseignants en situation de classe et de s'entretenir avec quelques professeurs de quatre établissements de Kinshasa : Université de Kinshasa, Université Catholique du Congo, Université Pédagogique Nationale et Université Protestante du Congo.

Il fera ce travail avec une équipe de trois collaborateurs.

Je prie les autorités des universités concernées de bien vouloir faciliter l'accès aux renseignements nécessaires à la réalisation de cette recherche.

Fait à Kinshasa, le 25/02/2020

Le Doyen de la faculté

Prof. Dr. J.M. KITUMBA GAGEDI-GASAGISA. MWANZA.



25/02/2020

UNIVERSITE DE KINSHASA  
  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET  
DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
B.P. 127 Kinshasa XI

WSE/FLS+  
10/07/2022

**ATTESTATION DE RECHERCHE N° 83/2022**  
=====

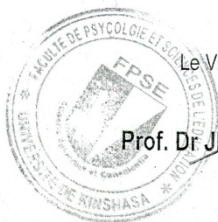
Je soussigné, Professeur **Dr JB MAHUNDA NZENDO LUBAMBA**, Vice-Doyen chargé de l'Enseignement de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kinshasa, atteste par la présente que Monsieur **Maurice KATAMBA MUAMBA** **Chef de Travaux** à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kinshasa, **Département des Sciences de l'Education** effectue des recherches portant sur : **Les pratiques d'enseignement à l'université et l'engagement académique des étudiants primo-arrivants** » dans le cadre de ses recherches **Doctorales (3<sup>ème</sup> Cycle)**.

Je prie les autorités tant Civiles que Militaires, les Ecoles et Services de l'Etat et/ou des Entreprises tant Privées que Publiques auxquelles il (elle) s'adressera, de bien vouloir lui faciliter l'accès à leurs différents services et lui assurer la sécurité nécessaire.

Fait à Kinshasa, le 10/08/2022



Fait à Kinshasa, le 09/08/2022



Le Vice-Doyen chargé de l'Enseignement,  
**Prof. Dr JB MAHUNDA NZENDO LUBAMBA**



## Annexes B : Images

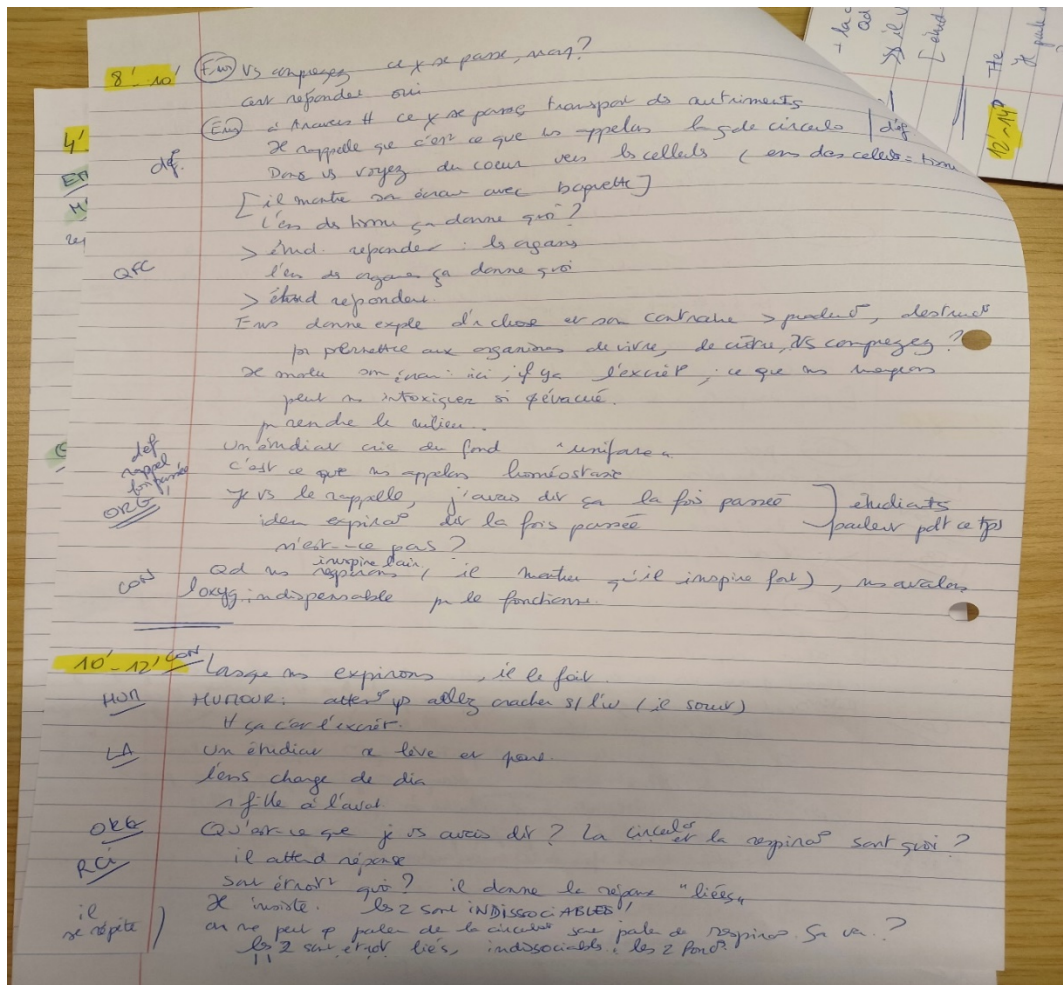


B.1 : images prises lors d'une séance d'observation pour illustrer la taille de classe

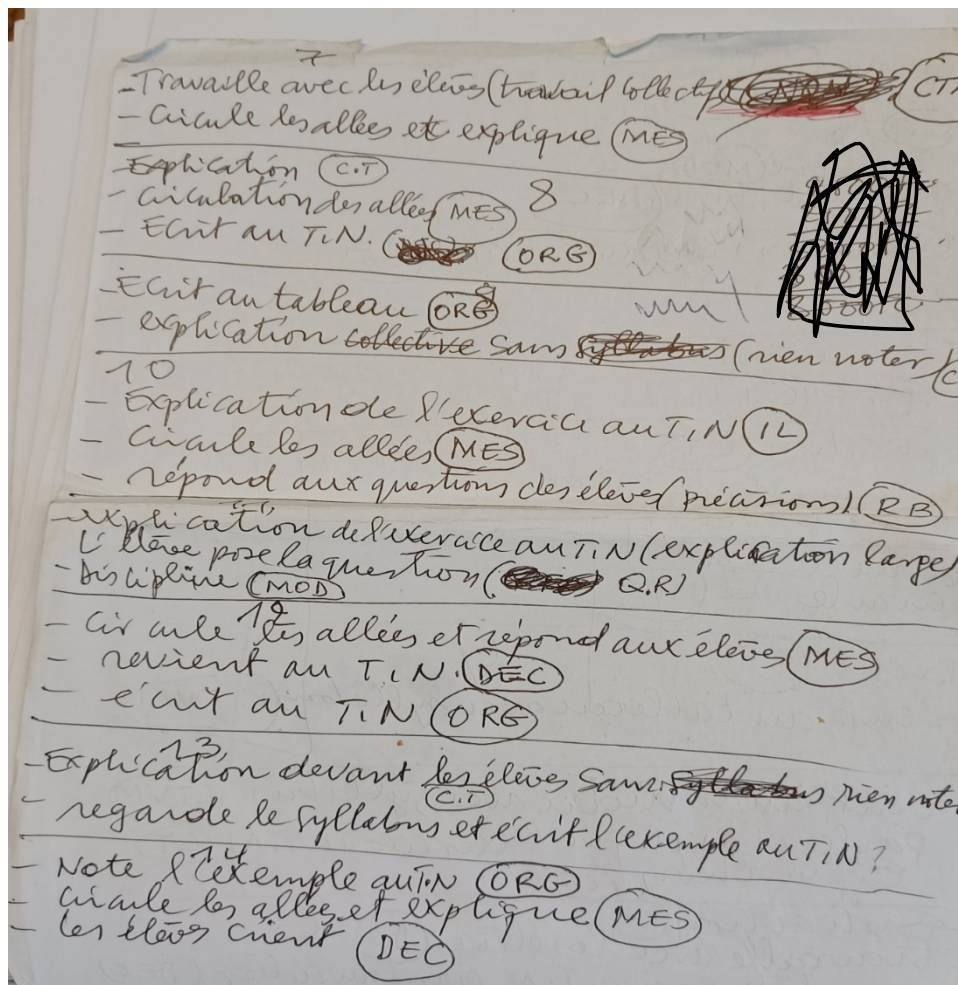
## Observer les pratiques d'enseignement à l'université congolaise

| CODES            | CT1 | CTSV1 | CTVM1 | CTD1 | CTTRC1 | TPG1 | TB1 | DC1 | MM1 | PE1 | CT2 | CTSV2 | CTVM2 | CTD2 | CTTRC2 | TPG2 |
|------------------|-----|-------|-------|------|--------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|------|--------|------|
| AnatoMedVet      | 0   | 1     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 1     | 1     | 0    | 1      | 0    |
| AnatoPsycho      | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| Bioécologie      | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| ChimieGenMed     | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    |
| ChimieGenPEGA    | 0   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| ChimieGenPharm   | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 1     | 0    | 1      | 0    |
| ChimieOrgPharm   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    |
| DroitCivil       | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| Droit de l'homme | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| InformSciences   | 0   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| InformPolytech   | 0   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    |
| HistoireGenInfo  | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| MathAgro         | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 1     | 0    | 1      | 0    |
| MathMed          | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    |
| MethoTest        | 0   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| PhysiquePoly     | 1   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    |
| SocioGen         | 1   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| StatCommu        | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    |
| StatEco          | 0   | 0     | 1     | 0    | 1      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 0   | 0     | 1     | 0    | 0      | 0    |
| StatMathInfo     | 0   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| ZooAgro          | 1   | 1     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 1      | 0    |
| ZooMedVet        | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 1   | 0     | 0     | 0    | 0      | 0    |
| Total Code/Cours | 10  | 2     | 9     | 0    | 1      | 0    | 0   | 0   | 0   | 0   | 13  | 1     | 10    | 0    | 4      | 0    |

B.2 : Extrait d'une feuille de calcul excel pour illustrer l'encodage de données GO-DimpES



B.3 Notes du codeur X à la phase du pretest de la GO-DimpES



B.4 Notes du codeur Y à la phase du pretest de la GO-DimpES





B.5 Images d'illustration de l'administration des questionnaires



B.6. Images d'illustration d'un moment d'entretien.

## **Annexes C : Instruments de collecte des données**

### **C.1 : Grille d'observation des pratiques d'enseignement**

|                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>Go-DimPES: Grille d'Observation de<br/>Dimensions de Pratiques d'Enseignement au Supérieur</b></p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### **I. Caractéristiques de l'enseignant (à compléter pour chaque observation)**

- Grade de l'enseignant (PE, PO, P, PA, CT, ASS) :
- Faculté d'appartenance :
- Diplôme :
- Ancienneté dans l'enseignement :
- Nombre d'années qu'il enseigne ce cours :

#### **II. Caractéristiques de la classe (à compléter pour chaque observation)**

- Faculté :
- Département :
- Classe :
- Cours observé :
- Nombre d'étudiants :
- Début :
- Fin :

Dans cet espace, veuillez faire une brève description de la salle de classe (ex. nombre d'étudiants par rapport à la capacité d'accueil, disposition des bancs ou sièges, etc.). Veuillez également noter d'autres informations qui constitueraient une particularité pour la séance du jour (ex. retard par rapport à l'heure du début, interrogation, premier jour du cours, jour de rentrée académique, etc.).

#### **III. Technologies, matériels et supports pédagogiques**

Dans cet espace, veuillez noter tous les moyens technologiques, supports pédagogiques ou tout autres matériels que l'enseignant utilise ou met à la disposition des étudiants pour faciliter leur apprentissage. Il s'agit par exemple, des matériels audiovisuels, moyens visuels, matériels informatiques et autres supports numériques (vidéo, PowerPoint ou autre diapositives, cliqueurs, pointeur, affiches, schémas, tables statistiques, tableau périodique, etc.), documents (livres, articles scientifiques, journaux, magazine, ou tout autre document du genre, etc.), matériels techniques et équipement de laboratoire, etc.

#### IV Dimensions à observer

(1) *Les méthodes d'enseignement* : la méthode d'enseignement peut être comprise ici, au sens que lui donne Messier (2014). C'est-à-dire, une « organisation codifiée de techniques et de moyens inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique » (p.127). L'emploi de ces techniques et moyens est souvent révélateur de la voie qu'emprunte chaque enseignant pour atteindre ses objectifs en classe. Pendant le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut faire un exposé sans aucun matériel (exposé magistral), il peut s'adresser aux étudiants en leur posant plusieurs questions (exposé interactif), il peut donner aux étudiants des tâches à réaliser en petits groupes, il peut organiser une discussion avec le groupe-classe, etc.

(2) *Démarches pédagogiques ou gestes pédagogiques* : cette dimension englobe certains types de gestes pédagogiques ou comportements de l'enseignant qui n'ont pas un quelconque lien spécifique avec une méthode d'enseignement précise (Hora, 2015 ; Hora et al., 2013), telle que la méthode expositive, par exemple. Il s'agit plutôt des façons de faire ou des opérations que l'enseignant met en œuvre afin d'atteindre ses objectifs pédagogiques. En effet, au cours d'une leçon en classe, l'enseignant peut, par exemple, raconter une blague ou une anecdote pour détendre les étudiants et éveiller leur attention. Il peut multiplier des exemples pour illustrer, étayer ses explications et soutenir l'apprentissage des étudiants. Il peut structurer la présentation de la matière en plusieurs points et sous-points (organisation). Il peut se déplacer dans la zone des étudiants pour s'assurer de leur participation au cours. Il peut insister sur les points importants ou principaux de la matière, etc.

(3) *Gestion de la classe* : la littérature de ces dernières décennies met un accent particulier sur la capacité managériale de l'enseignant. C'est-à-dire, sa capacité à gérer un groupe-classe (Martineau et Gauthier, 1999). Selon Doyle (2001), « la gestion de la classe vise à maximiser le temps où les étudiants sont activement engagés dans des activités d'apprentissage. La principale tâche de l'enseignant est d'obtenir et de maintenir la collaboration des étudiants dans les activités de la classe » (cité dans Marchand et Tardif, 2011, p.10). En d'autres termes, il s'agit selon Doyle (1986), de la manière dont l'enseignant établit et maintient l'ordre dans les salles de classe. Cet ordre dépend de la situation dans laquelle on se trouve et des individus qui y sont impliqués. Les mesures que l'enseignant peut mettre en place pour favoriser l'ordre peuvent englober des éléments tels que, la distribution des ressources, l'explication des règles, la réaction aux comportements individuels et collectifs des étudiants, etc.

(4) *Les interactions* : cette dimension couvre l'ensemble des interactions pédagogiques entre l'enseignant et les étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes. En effet, depuis les travaux pionniers de Flanders, de nombreuses études ont noté que les interactions enseignant-apprenant constituent un indicateur majeur de la qualité de l'enseignement. Elles sont l'un des meilleurs prédicteurs des performances scolaires et d'adaptation académique (Allen et al, 2013 ; Karpouza et Emvalotis, 2019 ; Rivera Munoz, Baik et Lodge, 2019). Certains auteurs comme Clanet (2007) les ont même qualifiés d'« *organisateur le plus puissant* » des pratiques d'enseignement. Il va s'agir d'observer les échanges mutuels et réciproques qui ont lieu entre le professeur et ses étudiants et entre les étudiants, pendant le processus d'enseignement-apprentissage en classe. Il ne s'agit pas comme le dit Altet (1993), « d'une simple émission de messages [entre les deux parties], mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif, enseigner-apprendre, où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur » (p.125). Ces interactions peuvent être à l'initiative de chacun de deux acteurs.

(5) *Sollicitation de l'engagement cognitif des étudiants pendant le cours* : le processus d'enseignement-apprentissage implique plus d'un acteur (Clanet & Talbot, 2012). On ne peut



prétendre étudier de manière efficace les pratiques d'un enseignant en classe sans s'intéresser au comportement des étudiants. Des auteurs comme Good et Brophy (2000) mettent un accent particulier sur l'engagement des étudiants. Ils affirment par exemple que, ce qui compte dans un processus d'enseignement-apprentissage, c'est la participation des apprenants, peu importe la façon dont l'enseignant enseigne. Il s'agit ici de coder toutes les sollicitations cognitives auxquelles l'enseignant expose les étudiants pendant le processus d'enseignement-apprentissage pour engager cognitivement les étudiants. Notamment, l'enseignant peut demander aux étudiants de définir un concept, de réaliser une production, de résoudre un problème mathématique, un dilemme ou toute autre sorte de problème, etc. Il ne s'agit pas de types réels d'engagement cognitif tels que décrits dans la littérature (Appleton et al., 2006; Fredricks & McColskey, 2012 ; Pirot et De Ketele, 2000, etc.). En effet, ce type d'engagement requiert une description approfondie du degré d'implication des étudiants dans les activités d'apprentissage. Nous ne pouvons repérer de pareilles dimensions à partir d'une simple observation des étudiants pendant une séance de cours.

## V. Liste de codes

### IV.1. Méthodes d'enseignement

**CT Cours transmissif** : le professeur s'adresse aux étudiants et n'utilise aucun matériel visuel ou de démonstration.

**CTSV Cours transmissif avec supports visuels** : le professeur s'adresse aux étudiants en utilisant des aides visuelles préétablies, comme des diapositives, des transparents, des affiches, des notes préécrites au tableau noir, etc. Le professeur doit se référer au sujet contenu dans le visuel à l'intérieur de l'intervalle de temps codé.

**CTVM Cours transmissif avec visuels manuscrits** : le professeur parle aux étudiants tout en écrivant et en présentant activement des notes, en créant des tableaux/diagrammes... — et/ou en utilisant le tableau pour inscrire le plan du cours, des références/noms des auteurs/mots compliqués, schémas dessinés (il doit soit écrire ou se référer à ce qu'il a écrit).

**CTD Cours transmissif avec démonstration du sujet ou des phénomènes** : le professeur utilise de l'équipement (p. ex. équipement de laboratoire, simulation informatique ou autres objets physiques autres que des images manuscrites) pour transmettre le contenu du cours. Les objets doivent être référencés activement par l'enseignant (Remarque : ce code sera toujours codé en même temps que les codes IL et CN).

**CTTRC Cours traditionnel avec techniques de rétroaction en classe** : le professeur s'adresse aux étudiants en leur posant des questions multiples et successives auxquelles ils répondent, et les réponses des étudiants les guident ou sont intégrées à la discussion. (Il faut qu'il y ait plus de deux rondes de dialogue. Une ronde équivaut à au moins une réponse pertinente de l'étudiant au professeur).

**TPG Travail/discussion en petits groupes** : les étudiants se répartissent en petits groupes d'au moins 2 personnes pour discuter et/ou accomplir une tâche.

**TB Travail au bureau** : Les étudiants travaillent seuls à leur bureau/chaise — à leur place.

**DC Discussion de toute la classe** : le professeur a initié une discussion où les étudiants répondent et se posent des questions entre eux pendant une période de temps prolongée. C'est différent du code CTTRC où le professeur dirige toutes les questions. Ce code est également différent de celui du travail en petits groupes (TPG), car les conversations ne se déroulent pas en groupes, mais impliquent toute la classe dans une seule conversation.

**MM Multimédia** : le professeur joue une vidéo ou un film sans parler et les étudiants regardent. Le professeur ne parle pas ! Si le professeur parle beaucoup tout en utilisant le multimédia, alors codez aussi CTSV.

**PE Présentation des étudiants** : les étudiants font des présentations à la classe ou agissent à titre d'enseignant principal dans la classe (ne sélectionnez que ce code et aucun autre tant que le professeur principal n'enseigne pas activement dans la classe). C'est-à-dire, ne changez pas le codage pour ce que fait l'étudiant, utilisez simplement ce code et pas d'autres jusqu'au retour de l'enseignant principal.

#### **IV.2. Démarches (ou gestes) pédagogiques**

**MES Mouvements de l'enseignant dans la salle** : le professeur marche dans les allées ou circule dans la zone où sont assis des étudiants (notamment pour interagir avec les étudiants ou pour se rendre compte de leur participation au cours, etc.).

**HUM Humour** : le professeur raconte des blagues ou des anecdotes humoristiques ; ce code exige que les étudiants rient. Au moins deux étudiants doivent rire.

**L Lecture** : le professeur lit mot à mot des notes, du texte ou des diapositives/PowerPoint qu'il a préparés. (Il doit s'agir d'une lecture approfondie et non pas d'une simple lecture d'entêtes de diapositives ou de définitions, puis d'une élaboration extemporanée).

**IL Illustration** : le professeur utilise des exemples ou des illustrations du monde réel pour démontrer, montrer ou transmettre le contenu du cours. Les anecdotes et les histoires qui ne sont pas des démonstrations ou des illustrations de fond du matériel didactique ne doivent pas être codées. Les expériences de réflexion approfondie, si elles incluent l'illustration d'un contenu abstrait, peuvent également être codées ici.

**ORG Organisation** : le professeur écrit, affiche ou décrit verbalement les grandes lignes de la classe et/ou indique clairement la transition d'un sujet à l'autre, y compris les transitions de la classe précédente à la classe actuelle (aperçu de la fin de la classe) — il fait un résumé à la fin du cours pour fixer les idées. Ces transitions peuvent se faire entre de grands sujets ou des sous-sujets — *le point principal est que les étudiants sont alertés d'un changement d'orientation*. (Il peut s'agir d'un bref énoncé, alors faites attention à ces marqueurs organisationnels !).

**EMP Emphase** : le professeur affirme clairement l'importance relative de certains points de cours — qu'il est important pour les étudiants d'apprendre ou de se souvenir de quelque chose. (Cela comprend des énoncés sur les choses importantes pour les examens, les carrières futures et le cours dans son ensemble. Ceci n'inclut pas les accents « négatifs », tels que les affirmations du type « vous n'avez pas besoin de le savoir »).

**TAL Tâches administratives et logistiques** : le professeur et/ou les étudiants font des annonces, discutent des travaux ou examens à venir, ou s'engagent dans d'autres tâches logistiques (ex. effacer le tableau, chercher la craie, réparer la sonorisation, etc.)

#### **IV.3. Gestion de la classe**

**MT Mise au travail** : le professeur annonce ou rappelle les consignes de travail — ce code inclut toutes les annonces, consignes ou directives que l'enseignant donne aux étudiants avant tout travail individuel ou collectif.

**URT Utilisation rationnelle du temps** : la leçon commence et se termine à temps — les temps de pause sont annoncés — les pauses sont respectées — l'enseignant communique le temps ciblé pour une séquence ou la réalisation d'une tâche, etc.

**MOD Maintien de l'ordre et de la discipline** : le professeur veille au bon déroulement de la leçon. Il rappelle les consignes et les règles convenues — il sanctionne en cas de non-respect des règles et consignes !

**S Surveillance** : le professeur surveille les étudiants et veille à ce que les consignes du travail soient respectées, notamment pendant le travail individuel et/ou en groupe. Ce code sera noté en même temps que le code **MES** si l'enseignant circule dans la zone des étudiants.

**DEC Discours extra cours** : le professeur tient un discours qui n'a rien avoir avec le cours (ex. parler de sa carrière ou de sa vie privée et familiale, de la politique, de la religion, du sport, etc.).

**Laisser-aller (LA)** : le professeur se contente de donner son cours, sans s'intéresser au maintien de l'ordre et la discipline, même s'il y a manifestement de dérangements (bruits, chuchotement, et autres distractions).

#### **IV.4. Interactions Enseignant — Etudiants**

##### ***Interactions à l'initiative du professeur***

**EACP Explorer et activer les connaissances préalables** : le professeur fait seul un bref résumé de la matière précédente en guise de rappel ou de révision – et/ou pose des questions pour vérifier si les étudiants avaient bien compris (retenu) la matière précédente – s'ils ont les prérequis nécessaires à la compréhension de la matière du jour.

**QRP Question rhétorique du professeur** : le professeur pose une question sans chercher de réponse et sans donner aux étudiants l'occasion d'y répondre. (L'enseignant attend une réponse en moins de 5 secondes — s'il attend plus longtemps, il s'agit d'une question factuelle ou conceptuelle).

**QFC Question factuelle ou conceptuelle du professeur** : le professeur cherche une réponse factuelle ou conceptuelle précise, ou demande aux étudiants de résoudre un problème (ex. veux-tu m'expliquer les différentes étapes de... ? etc.).

**VC Vérification de la compréhension** : le professeur vérifie la compréhension (p. ex., « Est-ce que cela a du sens ? », est-ce que ça va ? ...) et fait une pause d'au moins 2 secondes, indiquant ainsi une occasion pour les étudiants de répondre.

##### ***Réactions des étudiants aux questions de professeur***

**RE Réponse de l'étudiant** : un étudiant répond à une question posée par le professeur. (Ceci n'inclut pas les réponses aux questions de vérification de compréhension).

**IP Interactions avec les pairs** : en petits groupes les étudiants s'entretiennent sur le sujet. Ceci sera co-codé avec **TPG**, mais pas avec **CTTRC**, car ce dernier est guidé par le professeur.

##### ***Interactions à l'initiative de l'étudiant***

**QP Question de précision** : l'étudiant pose une question pour demander au professeur une simple précision (ex. comment précisément ? Qu'est ce qui est plus important parmi les deux... ? etc.). **Attention** : si l'étudiant pose une question de précision sur les modalités d'évaluation, on notera le code **TAL** et non le **QP** !

**QR Question de répétition** : l'étudiant pose une question pour demander au professeur de répéter ce qu'il a dit (parce qu'il n'avait pas bien suivi pour cause de bruits, mauvaise écoute, etc.).

**QIE Question inédite d'un étudiant** : l'étudiant pose une question au professeur qui cherche à obtenir de nouvelles informations (c.-à-d., qu'il ne demande pas de clarifier un concept qui a déjà fait l'objet de discussions. Il s'agit plutôt d'un problème qui n'a pas encore été évoqué ou résolu en classe, etc.).

**QCE Question de compréhension de l'étudiant** : l'étudiant pose une question au professeur pour obtenir des éclaircissements sur un concept ou des notions faisant partie de la matière du jour ou de la matière précédente ou encore sur tout autre sujet se rapportant au cours (l'étudiant cherche plus d'explications pour mieux comprendre la matière).

##### ***Réactions du professeur aux questions des étudiants***

**RB Réponse brève** : le professeur a répondu brièvement en donnant la précision demandée.

**RLD Réponse longue détaillée** : le professeur a précisé de nombreux points, cela a pris beaucoup de temps.

**R Répétition** : le professeur a répété exactement ou d'une autre manière ce qu'il venait de dire.

**NID Nouvelle information demandée** : le professeur a donné le complément d'information en s'assurant que celui qui a posé la question a bien compris (ex. il peut poser les questions du genre : tu es satisfait ? cela a du sens pour toi ? tu m'as bien compris ? dois-je le dire autrement ? etc.).

#### **IV.5. Sollicitation de l'engagement cognitif**

**RCI Rappel et conservation de l'information** : le professeur fournit des définitions verbales ou manuscrites de termes ou d'équations, ou demande aux étudiants de définir un terme ou de rappeler des faits de base au moyen d'une question verbale (le professeur explique un nouveau terme technique utilisé).

**RP Résolution de problèmes** : le professeur demande aux étudiants de résoudre activement un problème ou un calcul. Cela comprend le calcul ou l'évaluation de dilemmes conceptuels et se manifeste par des demandes verbales explicites pour résoudre un problème ou pour s'engager dans des expériences de pensée ou des dilemmes conceptuels qui obligent les étudiants à envisager des solutions de rechange et à trouver des solutions. Cela peut aussi inclure des demandes verbales pour examiner l'ensemble de données et identifier des tendances.

**CR Création** : le professeur demande aux étudiants de s'engager dans la création de leurs propres idées ou produits, il s'agit notamment de cas où le professeur indique clairement que les étudiants doivent être créatifs et/ou générer leurs propres idées et produits. Le résultat est ouvert plutôt que fixe.

**CON Connexions avec le monde réel** : les étudiants établissent des liens entre le matériel didactique et leur vie quotidienne, comme l'indiquent les enseignants qui utilisent des démonstrations physiques ou des illustrations verbales qui relient le matériel à la culture populaire, à l'environnement local, etc. Les liens établis peuvent être très brefs, et ces liens peuvent aussi inclure des comparaisons et des métaphores, dans la mesure où ils visent clairement à rendre l'abstrait ou le concept plus concret pour les étudiants.

#### **VI. Notation**

- Veuillez vous référer à la liste de codes ci-dessus et assurez-vous de bien comprendre chaque code !
- À l'aide d'un crayon, entourez le code qui traduit l'activité que l'enseignant déploie toutes les 2 minutes à partir du moment où le cours a officiellement commencé.
- Vous avez la possibilité de réduire ou de prolonger la matrice des codes en fonction de la durée de la séance de cours en observation.

#### **VII. Matrice des codes**

|                                        | 1                                            | 2                                            | 3                                            | 4                                            | 5                                            |
|----------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Min                                    | 0—1 : 59                                     | 2 : 00-3 : 59                                | 4 : 00-5 : 59                                | 6 : 00-7 : 59                                | 8 : 00-9 : 59                                |
| Méthodes d'enseignement                |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Méthodes d'enseignement                | CT CTSV CTVM<br>CTD CTTRC TGP<br>TB DC MM PE | CT CTSV CTVM<br>CTD CTTRC TGP<br>TB DC MM PE | CT CTSV CTVM<br>CTD CTTRC TGP<br>TB DC MM PE | CT CTSV CTVM<br>CTD CTTRC TGP<br>TB DC MM PE | CT CTSV CTVM<br>CTD CTTRC TGP<br>TB DC MM PE |
| Notes :                                |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Démarches pédagogiques                 |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Démarches pédagogiques                 | MES HUM L IL<br>ORG EMP TAL                  | MES HUM L IL<br>ORG EMP TAL                  | MES HUM L IL<br>ORG EMP TAL                  | MES HUM L IL<br>ORG EMP TAL                  | MES HUM L IL<br>ORG EMP TAL                  |
| Notes :                                |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Gestion de la classe                   |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Gestion de la classe                   | MT URT MOD<br>S DEC LA                       | MT URT MOD<br>S DEC LA                       | MT URT MOD<br>S DEC LA                       | MT URT MOD<br>S DEC LA                       | MT URT MOD<br>S DEC LA                       |
| Notes :                                |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Interactions Enseignants-Étudiants     |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Interact Init/Prof.                    | EACP QRP<br>QFC VC                           | EACP QRP<br>QFC VC                           | EACP QRP<br>QFC VC                           | EACP QRP<br>QFC VC                           | EACP QRP<br>QFC VC                           |
| Réact Étud/Prof.                       | RE IP                                        | RE IP                                        | RE IP                                        | RE IP                                        | RE IP                                        |
| Interact Init/Étud.                    | QP QR<br>QIE QCE                             | QP QR<br>QIE QCE                             | QP QR<br>QIE QCE                             | QP QR<br>QIE QCE                             | QP QR<br>QIE QCE                             |
| Réact Prof/Étud.                       | RB RLD<br>R NID                              | RB RLD<br>R NID                              | RB RLD<br>R NID                              | RB RLD<br>R NID                              | RB RLD<br>R NID                              |
| Notes :                                |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Sollicitation de l'engagement cognitif |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |
| Engagement cognitif                    | RCI RP<br>CR CON                             | RCI RP<br>CR CON                             | RCI RP<br>CR CON                             | RCI RP<br>CR CON                             | RCI RP<br>CR CON                             |
| Notes :                                |                                              |                                              |                                              |                                              |                                              |

## C.2 : Guide d'entretien avec les enseignants



### Guide d'entretien avec les professeurs\_2021

#### Première partie : introduction

Le but de cette étape est de prendre contact avec l'interviewé. Il s'agit notamment de :

- Le remercier d'avoir accepté d'être interviewé : *bonjour ! Je vous remercie d'avoir accepté de faire cet entretien avec moi.*
- Me présenter : *je m'appelle Maurice Katamba, chef de travaux à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation (UNIKIN). Je suis actuellement doctorant à l'Université catholique de Louvain en Belgique (UCLouvain).*
- Expliquer brièvement mon étude et le but de l'entretien : *je fais mes recherches doctorales sur les pratiques d'enseignement à l'enseignement supérieur et universitaire congolais. J'aimerais bien caractériser, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement dans notre système car, cela n'a pas encore été fait. À côté de cet objectif, j'aimerais aussi comprendre les raisons qui poussent les professeurs à mettre en œuvre leurs pratiques et l'impact de ces dernières sur la scolarité des étudiants. Les résultats de cette thèse pourront me permettre de mieux comprendre le travail des professeurs et de contribuer aux efforts d'encadrement de professeurs via le service de pédagogie universitaire ou autres. Ce qui pourrait avoir des effets positifs sur l'encadrement des étudiants et leurs résultats académiques. C'est pourquoi j'ai besoin de votre participation pour que vous m'expliquiez de manière assez précise vos pratiques d'enseignement en classe.*
- Lui demander l'autorisation d'enregistrer l'entretien : *pour me permettre de ne pas louper les précieuses informations que vous allez me donner, merci d'accepter que j'enregistre nos échanges.*
- Lui garantir l'anonymat concernant le contenu de l'entretien et de l'analyse qui s'en suivra : *les informations que vous allez me fournir seront mélangées à celles des autres professeurs et traitées de façon anonyme. Par conséquent, votre identité ne sera pas dévoilée.*
- Lui donner la possibilité de donner son point de vue sur la façon dont il pense que l'entretien peut se dérouler : *avez-vous une objection ou une préférence par rapport à la façon dont l'entretien va se dérouler ?*
- Le mettre suffisamment à l'aise pour gagner sa confiance : *n'hésitez pas à me dire quelque chose si jamais vous êtes gêné par quoi que ce soit.*

#### Deuxième partie : entretien proprement-dit

1. **Comprendre comment l'enseignement se déroule**  
Comment les choses se déroulent au niveau de ce cours ? (Racontez-moi comment votre enseignement se déroule ?)
2. **Comprendre ses choix pédagogiques et ce qui le sous-tend**

- ✚ Quels sont les choix pédagogiques que vous faites pour ce cours (quels choix pédagogiques vous avez faits dans le cadre de ce cours-là ?).

**Relance :**

- Comment procédez-vous pour enseigner (quelles méthodes ou stratégies utilisez-vous) afin que vos étudiants apprennent mieux ?
- Quels matériels et supports didactiques utilisez-vous pour illustrer la matière et soutenir l'apprentissage des étudiants ?
- Quels moyens technologiques intégrez-vous dans vos pratiques d'enseignement ?
- Quel usage faites-vous des questions pendant le processus d'enseignement-apprentissage ?
- Veuillez m'expliquer les types des tâches que vous avez l'habitude de donner aux étudiants.
- **Relance :** Pourquoi choisissez-vous ces tâches et pas d'autres ?
- ✚ Qu'est-ce qui sous-tend ce choix ?
- ✚ Veuillez m'expliquer votre contexte de travail (taille de la classe, statut des étudiants, conditions matérielles et logistiques, disciplines et cours enseignés, faculté, etc.).
- ✚ Veuillez m'expliquer le liens que vous faites entre ce contexte de travail et vos pratiques en classe.

### 3. Comprendre qui est l'enseignant

- ✚ Pouvez-vous m'expliquer votre parcours scientifique et académique ? (Quels liens faites-vous entre vos pratiques d'enseignement et votre expérience dans la carrière d'enseignant ?)
- ✚ Pouvez-vous me décrire les types de formations préparatoires au volet enseignement de votre métier de professeur que vous avez reçus ? (Veuillez m'expliquer dans quelle mesure vous pensez que vos pratiques en classe ont des liens avec votre formation préparatoire au métier d'enseignant à l'université, c'est-à-dire, les cours de la composante psychopédagogique et autres que vous avez suivis pendant la formation doctorale).
- ✚ Comment avez-vous développé vos compétences pédagogiques depuis votre entrée dans le métier d'enseignant à l'université ? **Relance :** Quelles autres occasions d'apprendre votre métier ou formations spécifiques avez-vous eues ? Merci de me les expliquer brièvement (relance : liens avec les PE).

### Troisième partie : remerciements

- Nous avons fini ! Avez-vous autre chose à dire à laquelle je n'ai pas fait allusion ?
- Merci beaucoup de votre disponibilité.

### C.3 : Fiabilité des échelles de perception des pratiques d'enseignement cours 1 et 2

Fiabilité échelles de perception des pratiques d'enseignement dans le cours 1

| Item                                        |                                                                                                                                 | M    | ET    | n   | α     |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|-------|
| <b>Contextualisation de l'apprentissage</b> |                                                                                                                                 |      |       |     |       |
| 1                                           | Le professeur nous présente une grande variété d'applications par rapport à la matière.                                         | 2,28 | 1,209 | 596 | 0,898 |
| 2                                           | Le professeur s'appuie sur des analyses de cas pratiques.                                                                       | 2,46 | 1,205 |     |       |
| 3                                           | Le professeur nous aide à mieux comprendre ce que sont les compétences professionnelles attendues.                              | 2,56 | 1,277 |     |       |
| 4                                           | Le professeur utilise des exemples concrets pour expliquer les concepts.                                                        | 2,66 | 1,287 |     |       |
| 5                                           | Le professeur nous montre les applications pratiques possibles de notre formation.                                              | 2,49 | 1,235 |     |       |
| 6                                           | Le professeur nous donne des indices pour nous aider à faire des liens entre son cours et d'autres cours de notre formation.    | 2,37 | 1,228 |     |       |
| <b>Soutien à l'apprentissage</b>            |                                                                                                                                 |      |       |     |       |
| 7                                           | Le professeur prend le temps de discuter de l'organisation des enseignements avec nous.                                         | 2,98 | 1,308 | 599 | 0,933 |
| 8                                           | Le professeur nous encourage à lui soumettre des suggestions concernant les méthodes d'enseignement.                            | 2,22 | 1,291 |     |       |
| 9                                           | Le professeur prend en considération nos suggestions.                                                                           | 2,25 | 1,240 |     |       |
| 10                                          | Le professeur nous informe régulièrement de nos progrès.                                                                        | 2,11 | 1,292 |     |       |
| 11                                          | Le professeur nous encourage à apprendre de nos erreurs.                                                                        | 2,14 | 1,354 |     |       |
| 12                                          | Le professeur prend le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'il enseigne.                                              | 2,30 | 1,392 |     |       |
| 13                                          | Le professeur s'efforce réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans son cours.                           | 2,17 | 1,338 |     |       |
| 14                                          | Le professeur montre qu'il nous fait confiance.                                                                                 | 2,12 | 1,234 |     |       |
| 15                                          | Le professeur est attentif à nos besoins dans son cours.                                                                        | 2,25 | 1,336 |     |       |
| <b>Compétition et iniquité</b>              |                                                                                                                                 |      |       |     |       |
| 16                                          | Le professeur nous fait comprendre que seuls quelques étudiants auront la possibilité d'avoir de bons résultats dans son cours. | 2,50 | 1,371 | 594 | 0,874 |
| 17                                          | Le professeur nous encourage à entrer en compétition pour des points.                                                           | 2,23 | 1,283 |     |       |
| 18                                          | Le professeur favorise surtout les étudiants qui réussissent bien.                                                              | 2,28 | 1,284 |     |       |
| 19                                          | Le professeur compare ouvertement les étudiants entre eux.                                                                      | 2,12 | 1,283 |     |       |
| 21                                          | Le professeur aide plus certains étudiants que d'autres.                                                                        | 2,03 | 1,409 |     |       |

Fiabilité échelles de perception des pratiques d'enseignement dans le cours 2

| Item                                        |                                                                                                                                 | M    | ET    | n   | α     |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|-------|
| <b>Contextualisation de l'apprentissage</b> |                                                                                                                                 |      |       |     |       |
| 1                                           | Le professeur nous présente une grande variété d'applications par rapport à la matière.                                         | 2,71 | 1,060 | 576 | 0,866 |
| 2                                           | Le professeur s'appuie sur des analyses de cas pratiques.                                                                       | 2,83 | 1,047 |     |       |
| 3                                           | Le professeur nous aide à mieux comprendre ce que sont les compétences professionnelles attendues.                              | 3,03 | 0,950 |     |       |
| 4                                           | Le professeur utilise des exemples concrets pour expliquer les concepts.                                                        | 3,10 | 0,958 |     |       |
| 5                                           | Le professeur nous montre les applications pratiques possibles de notre formation.                                              | 2,98 | 0,961 |     |       |
| 6                                           | Le professeur nous donne des indices pour nous aider à faire des liens entre son cours et d'autres cours de notre formation.    | 2,90 | 1,055 |     |       |
| <b>Soutien à l'apprentissage</b>            |                                                                                                                                 |      |       |     |       |
| 7                                           | Le professeur prend le temps de discuter de l'organisation des enseignements avec nous.                                         | 2,57 | 1,236 | 571 | 0,937 |
| 8                                           | Le professeur nous encourage à lui soumettre des suggestions concernant les méthodes d'enseignement.                            | 2,64 | 1,170 |     |       |
| 9                                           | Le professeur prend en considération nos suggestions.                                                                           | 2,70 | 1,125 |     |       |
| 10                                          | Le professeur nous informe régulièrement de nos progrès.                                                                        | 2,56 | 1,190 |     |       |
| 11                                          | Le professeur nous encourage à apprendre de nos erreurs.                                                                        | 2,64 | 1,184 |     |       |
| 12                                          | Le professeur prend le temps de vérifier que nous avons compris ce qu'il enseigne.                                              | 2,88 | 1,113 |     |       |
| 13                                          | Le professeur s'efforce réellement de comprendre les difficultés que nous rencontrons dans son cours.                           | 2,68 | 1,186 |     |       |
| 14                                          | Le professeur montre qu'il nous fait confiance.                                                                                 | 2,62 | 1,135 |     |       |
| 15                                          | Le professeur est attentif à nos besoins dans son cours.                                                                        | 2,69 | 1,165 |     |       |
| <b>Compétition et iniquité</b>              |                                                                                                                                 |      |       |     |       |
| 16                                          | Le professeur nous fait comprendre que seuls quelques étudiants auront la possibilité d'avoir de bons résultats dans son cours. | 1,83 | 1,346 | 559 | 0,869 |
| 17                                          | Le professeur nous encourage à entrer en compétition pour des points.                                                           | 1,70 | 1,319 |     |       |
| 18                                          | Le professeur favorise surtout les étudiants qui réussissent bien.                                                              | 1,66 | 1,296 |     |       |
| 19                                          | Le professeur compare ouvertement les étudiants entre eux.                                                                      | 1,37 | 1,237 |     |       |
| 21                                          | Le professeur aide plus certains étudiants que d'autres.                                                                        | 1,23 | 1,268 |     |       |



Fiabilité échelles de perception de l'enseignant dans le Cours 1

| Item                       |                                                                                  | M    | ET    | n   | $\alpha$ |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|----------|
| Perception learnercentered |                                                                                  |      |       |     |          |
| 1                          | Ce professeur me fait aimer ce cours.                                            | 2,37 | 1,397 | 592 | 0,930    |
| 2                          | J'aime la façon de transmettre le cours de ce professeur.                        | 2,37 | 1,413 |     |          |
| 3                          | Ce professeur utilise des mots simples pour nous aider à comprendre ce cours.    | 2,48 | 1,405 |     |          |
| 4                          | Ce professeur présente clairement les chapitres du cours.                        | 2,57 | 1,338 |     |          |
| 5                          | Ce professeur rend son cours intéressant.                                        | 2,39 | 1,384 |     |          |
| 6                          | Ce professeur explique de façon claire son cours.                                | 2,39 | 1,373 |     |          |
| Perception teachercentered |                                                                                  |      |       |     |          |
| 7                          | Ce professeur saute certains points du cours quand il enseigne.                  | 2,49 | 1,246 | 583 | 0,879    |
| 8                          | Ce professeur nous fatigue avec ses enseignements.                               | 2,50 | 1,359 |     |          |
| 9                          | Ce professeur nous décourage.                                                    | 2,50 | 1,400 |     |          |
| 10                         | La façon de transmettre le cours de ce professeur m'énervé.                      | 2,46 | 1,402 |     |          |
| 11                         | Ce professeur explique très vite sans se soucier de ceux qui ne comprennent pas. | 2,75 | 1,444 |     |          |
| 12                         | Ce professeur rend ce cours difficile.                                           | 2,72 | 1,450 |     |          |
| 13                         | Quand ce professeur enseigne, les étudiants dérangent.                           | 2,45 | 1,402 |     |          |

Fiabilité échelles de perception de l'enseignant dans le Cours 2

| Item                       |                                                                                  | M    | ET    | n   | $\alpha$ |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|----------|
| Perception learnercentered |                                                                                  |      |       |     |          |
| 1                          | Ce professeur me fait aimer ce cours.                                            | 3,03 | 1,041 | 590 | 0,893    |
| 2                          | J'aime la façon de transmettre le cours de ce professeur.                        | 3,07 | 0,965 |     |          |
| 3                          | Ce professeur utilise des mots simples pour nous aider à comprendre ce cours.    | 3,12 | 0,901 |     |          |
| 4                          | Ce professeur présente clairement les chapitres du cours.                        | 3,08 | 0,942 |     |          |
| 5                          | Ce professeur rend son cours intéressant.                                        | 3,04 | 0,982 |     |          |
| 6                          | Ce professeur explique de façon claire son cours.                                | 3,07 | 0,961 |     |          |
| Perception teachercentered |                                                                                  |      |       |     |          |
| 7                          | Ce professeur saute certains points du cours quand il enseigne.                  | 2,38 | 1,216 | 576 | 0,824    |
| 8                          | Ce professeur nous fatigue avec ses enseignements.                               | 2,01 | 1,110 |     |          |
| 9                          | Ce professeur nous décourage.                                                    | 2,96 | 1,104 |     |          |
| 10                         | La façon de transmettre le cours de ce professeur m'énervé.                      | 2,93 | 1,072 |     |          |
| 11                         | Ce professeur explique très vite sans se soucier de ceux qui ne comprennent pas. | 2,08 | 1,149 |     |          |
| 12                         | Ce professeur rend ce cours difficile.                                           | 2,10 | 1,140 |     |          |
| 13                         | Quand ce professeur enseigne, les étudiants dérangent.                           | 2,97 | 1,431 |     |          |

## C.4 : Fiabilité des échelles d'engagement affectif cours 1 et 2

Fiabilité échelles d'engagement affectif cours 1

| Fidélité électorale d'engagement affectif cours 1 |                                                                    |         |            |     |          |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------|------------|-----|----------|
| Item                                              |                                                                    | Moyenne | Ecart type | n   | $\alpha$ |
| Attachement à l'UNIKIN                            |                                                                    |         |            |     |          |
| 1                                                 | Je suis très satisfait(e) d'être à l'UNIKIN                        | 3,26    | 1,002      | 476 | 0,78     |
| 2                                                 | Je pense que l'UNIKIN me convient parfaitement                     | 3,11    | 1,035      |     |          |
| 3                                                 | J'aimerais terminer mes études à l'UNIKIN                          | 3,22    | 1,104      |     |          |
| 4                                                 | Je me sens fortement attaché à l'UNIKIN                            | 2,94    | 1,118      |     |          |
| 5                                                 | A l'UNIKIN, je sens que l'on se soucie de moi en tant que personne | 2,44    | 1,166      |     |          |
| Attachement au cours                              |                                                                    |         |            |     |          |
| 6                                                 | Je trouve que cet enseignement (ce cours) est de bonne qualité     | 3,10    | 1,165      | 555 | 0,685    |
| 7                                                 | Je m'en voudrais si je m'absentais dans ce cours                   | 3,03    | 1,109      |     |          |

Fiabilité échelles d'engagement affectif cours 2

| Fiabilité échelles d'engagement affectif cours 2 |                                                                    |         |            |     |          |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------|------------|-----|----------|
| Item                                             |                                                                    | Moyenne | Ecart type | n   | $\alpha$ |
| <b>Attachement à l'UNIKIN</b>                    |                                                                    |         |            |     |          |
| 1                                                | Je suis très satisfait(e) d'être à l'UNIKIN                        | 2,59    | 1,191      | 484 | 0,716    |
| 2                                                | Je pense que l'UNIKIN me convient parfaitement                     | 2,92    | 0,945      |     |          |
| 3                                                | J'aimerais terminer mes études à l'UNIKIN                          | 2,94    | 0,869      |     |          |
| 4                                                | Je me sens fortement attaché à l'UNIKIN                            | 2,63    | 1,187      |     |          |
| 5                                                | A l'UNIKIN, je sens que l'on se soucie de moi en tant que personne | 3,09    | 0,981      |     |          |
| <b>Attachement au cours</b>                      |                                                                    |         |            |     |          |
| 6                                                | Je trouve que cet enseignement (ce cours) est de bonne qualité     | 3,09    | 1,167      | 551 | 0,691    |
| 7                                                | Je m'en voudrais si je m'absentais dans ce cours                   | 3,03    | 1,110      |     |          |

## C.5 : Fiabilité des échelles d'engagement cognitif cours 1 et 2

| Fiabilité échelles d'engagement cognitif cours 1 |                                                                                                                                    |      |       |     |          |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|----------|
| Item                                             |                                                                                                                                    | M    | ET    | n   | $\alpha$ |
|                                                  | <b>Liens entre différentes matières, connaissances antérieures et expérience personnelle</b>                                       |      |       |     |          |
| 1                                                | J'essaie de découvrir les similitudes et les différences entre des notions qui sont présentées séparément                          | 2,11 | 1,206 | 551 | 0,841    |
| 2                                                | J'essaie de faire des liens entre une nouvelle matière et d'autres choses que je connais sur le même sujet                         | 2,42 | 1,171 |     |          |
| 3                                                | J'essaie de combiner en un tout cohérent les sujets qui sont vus séparément dans ce cours                                          | 2,14 | 1,147 |     |          |
| 4                                                | J'essaie de voir des connexions entre le contenu de ce cours et ceux des autres cours                                              | 2,21 | 1,161 |     |          |
| 5                                                | Je compare les conclusions tirées dans différents chapitres du cours                                                               | 2,26 | 1,181 |     |          |
| 6                                                | J'essaie de me construire une image générale de chaque chapitre de ce cours                                                        | 2,48 | 1,167 |     |          |
|                                                  | <b>Esprit critique</b>                                                                                                             |      |       |     |          |
| 7                                                | J'essaie d'être critique vis-à-vis des interprétations (ou explications) proposées par le professeur                               | 2,04 | 1,194 | 552 | 0,816    |
| 8                                                | Je compare mon point de vue avec ceux présentés au cours                                                                           | 2,07 | 1,295 |     |          |
| 9                                                | Je tire mes propres conclusions à partir des explications présentées au cours                                                      | 2,07 | 1,275 |     |          |
|                                                  | <b>Concrétisation</b>                                                                                                              |      |       |     |          |
| 10                                               | J'utilise ce que j'ai appris dans ce cours dans mes activités en dehors de l'université                                            | 2,16 | 1,285 | 551 | 0,846    |
| 11                                               | J'essaie de voir la pertinence de ce que j'apprends dans ce cours dans ma vie quotidienne                                          | 2,10 | 1,249 |     |          |
| 12                                               | J'essaie de découvrir les ressemblances entre ce que le professeur dit et des situations qui me sont familières                    | 2,08 | 1,226 |     |          |
| 13                                               | J'essaie d'interpréter des événements de la vie quotidienne à l'aide des connaissances que j'ai acquises dans ce cours             | 2,09 | 1,301 |     |          |
|                                                  | <b>Organisation</b>                                                                                                                |      |       |     |          |
| 14                                               | Je me fais un résumé des idées principales du cours                                                                                | 2,37 | 1,205 | 552 | 0,837    |
| 15                                               | Je surligne les idées principales de mes notes                                                                                     | 2,45 | 1,260 |     |          |
| 16                                               | J'organise mes notes de cours (ou résumé) sous forme de tableaux, de diagrammes ou de schémas                                      | 2,12 | 1,293 |     |          |
| 17                                               | Je fais une liste des points les plus importants à mémoriser par cœur                                                              | 2,26 | 1,257 |     |          |
|                                                  | <b>Répétition</b>                                                                                                                  |      |       |     |          |
| 18                                               | J'essaie d'apprendre mot à mot le contenu du cours                                                                                 | 2,36 | 1,251 | 552 | 0,854    |
| 19                                               | Je recopie plusieurs fois les termes, définitions, formules ou règles                                                              | 2,47 | 1,222 |     |          |
| 20                                               | Je répète les parties principales de la matière jusqu'à ce que je les connaisse par cœur                                           | 2,59 | 1,227 |     |          |
| 21                                               | Je raconte ce cours comme une histoire à moi-même ou à quelqu'un d'autre pour être sûr (e) de l'avoir mémorisé                     | 2,40 | 1,259 |     |          |
|                                                  | <b>Supervision</b>                                                                                                                 |      |       |     |          |
| 22                                               | J'essaie d'identifier les lacunes dans mes connaissances                                                                           | 2,32 | 1,239 | 551 | 0,872    |
| 23                                               | Avant de commencer à étudier une matière de ce cours, je me demande qu'elle est la meilleure façon de l'aborder                    | 2,38 | 1,203 |     |          |
| 24                                               | Quand j'étudie, j'essaie d'identifier ce que je suis supposé(e) apprendre plutôt que de tout étudier en vrac                       | 2,26 | 1,224 |     |          |
| 25                                               | Lorsque je fini d'étudier, je me demande si j'ai atteint mon objectif d'étude                                                      | 2,45 | 1,226 |     |          |
| 26                                               | Quand j'ai de la difficulté à comprendre une partie de la matière, j'essaie d'analyser précisément la nature de la difficulté      | 2,33 | 1,169 |     |          |
| 27                                               | Avant de commencer à étudier ce cours, je réfléchis dans quel ordre je vais étudier                                                | 2,42 | 1,196 |     |          |
|                                                  | <b>Vérification</b>                                                                                                                |      |       |     |          |
| 28                                               | Pour tester mes progrès d'étude, j'essaie de répondre à des questions sur la matière que je me pose moi-même                       | 2,36 | 1,344 | 552 | 0,881    |
| 29                                               | Pour tester mes progrès quand j'ai étudié une matière, j'essaie de formuler les points principaux avec mes propres mots            | 2,44 | 1,282 |     |          |
| 30                                               | Pour vérifier si je maîtrise un sujet, j'essaie de penser à d'autres exemples et à d'autres problèmes en plus de ceux vus au cours | 2,39 | 1,296 |     |          |

| Fiabilité échelles d'engagement cognitif cours 2 |                                                                                                                                    |      |       |     |          |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|----------|
| Item                                             |                                                                                                                                    | M    | ET    | n   | $\alpha$ |
|                                                  | <b>Liens entre différentes matières, connaissances antérieures et expérience personnelle</b>                                       |      |       |     |          |
| 1                                                | J'essaie de découvrir les similitudes et les différences entre des notions qui sont présentées séparément                          | 2,33 | 1,234 | 551 | 0,872    |
| 2                                                | J'essaie de faire des liens entre une nouvelle matière et d'autres choses que je connais sur le même sujet                         | 2,64 | 1,132 |     |          |
| 3                                                | J'essaie de combiner en un tout cohérent les sujets qui sont vus séparément dans ce cours                                          | 2,49 | 1,112 |     |          |
| 4                                                | J'essaie de voir des connexions entre le contenu de ce cours et ceux des autres cours                                              | 2,46 | 1,143 |     |          |
| 5                                                | Je compare les conclusions tirées dans différents chapitres du cours                                                               | 2,54 | 1,150 |     |          |
| 6                                                | J'essaie de me construire une image générale de chaque chapitre de ce cours                                                        | 2,74 | 1,155 |     |          |
|                                                  | <b>Esprit critique</b>                                                                                                             |      |       |     |          |
| 7                                                | J'essaie d'être critique vis-à-vis des interprétations (ou explications) proposées par le professeur                               | 2,08 | 1,155 | 551 | 0,853    |
| 8                                                | Je compare mon point de vue avec ceux présentés au cours                                                                           | 2,07 | 1,203 |     |          |
| 9                                                | Je tire mes propres conclusions à partir des explications présentées au cours                                                      | 2,10 | 1,210 |     |          |
|                                                  | <b>Concrétisation</b>                                                                                                              |      |       |     |          |
| 10                                               | J'utilise ce que j'ai appris dans ce cours dans mes activités en dehors de l'université                                            | 2,68 | 1,173 | 551 | 879      |
| 11                                               | J'essaie de voir la pertinence de ce que j'apprends dans ce cours dans ma vie quotidienne                                          | 2,56 | 1,169 |     |          |
| 12                                               | J'essaie de découvrir les ressemblances entre ce que le professeur dit et des situations qui me sont familières                    | 2,58 | 1,202 |     |          |
| 13                                               | J'essaie d'interpréter des événements de la vie quotidienne à l'aide des connaissances que j'ai acquises dans ce cours             | 2,56 | 1,219 |     |          |
|                                                  | <b>Organisation</b>                                                                                                                |      |       |     |          |
| 14                                               | Je me fais un résumé des idées principales du cours                                                                                | 2,65 | 1,192 | 551 | 0,822    |
| 15                                               | Je surligne les idées principales de mes notes                                                                                     | 2,61 | 1,250 |     |          |
| 16                                               | J'organise mes notes de cours (ou résumé) sous forme de tableaux, de diagrammes ou de schémas                                      | 2,42 | 1,296 |     |          |
| 17                                               | Je fais une liste des points les plus importants à mémoriser par cœur                                                              | 2,28 | 1,230 |     |          |
|                                                  | <b>Répétition</b>                                                                                                                  |      |       |     |          |
| 18                                               | J'essaie d'apprendre mot à mot le contenu du cours                                                                                 | 2,40 | 1,180 | 551 | 0,862    |
| 19                                               | Je recopie plusieurs fois les termes, définitions, formules ou règles                                                              | 2,57 | 1,201 |     |          |
| 20                                               | Je répète les parties principales de la matière jusqu'à ce que je les connaisse par cœur                                           | 2,68 | 1,217 |     |          |
| 21                                               | Je raconte ce cours comme une histoire à moi-même ou à quelqu'un d'autre pour être sûr (e) de l'avoir mémorisé                     | 2,61 | 1,253 |     |          |
|                                                  | <b>Supervision</b>                                                                                                                 |      |       |     |          |
| 22                                               | J'essaie d'identifier les lacunes dans mes connaissances                                                                           | 2,58 | 1,209 | 551 | 0,896    |
| 23                                               | Avant de commencer à étudier une matière de ce cours, je me demande qu'elle est la meilleure façon de l'aborder                    | 2,55 | 1,281 |     |          |
| 24                                               | Quand j'étudie, j'essaie d'identifier ce que je suis supposé(e) apprendre plutôt que de tout étudier en vrac                       | 2,40 | 1,213 |     |          |
| 25                                               | Lorsque je fini d'étudier, je me demande si j'ai atteint mon objectif d'étude                                                      | 2,62 | 1,256 |     |          |
| 26                                               | Quand j'ai de la difficulté à comprendre une partie de la matière, j'essaie d'analyser précisément la nature de la difficulté      | 2,52 | 1,213 |     |          |
| 27                                               | Avant de commencer à étudier ce cours, je réfléchis dans quel ordre je vais étudier                                                | 2,60 | 1,217 |     |          |
|                                                  | <b>Vérification</b>                                                                                                                |      |       |     |          |
| 28                                               | Pour tester mes progrès d'étude, j'essaie de répondre à des questions sur la matière que je me pose moi-même                       | 2,57 | 1,341 | 550 | 0,904    |
| 29                                               | Pour tester mes progrès quand j'ai étudié une matière, j'essaie de formuler les points principaux avec mes propres mots            | 2,63 | 1,275 |     |          |
| 30                                               | Pour vérifier si je maîtrise un sujet, j'essaie de penser à d'autres exemples et à d'autres problèmes en plus de ceux vus au cours | 2,60 | 1,271 |     |          |

## C.6 : Fiabilité des échelles d'engagement comportemental cours 1 et 2

| Fiabilité échelles d'engagement comportemental cours 1 |                                                                                                                   |      |       |     |          |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-----|----------|
| Item                                                   |                                                                                                                   | M    | ET    | n   | $\alpha$ |
| Conduite positive                                      |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 1                                                      | Je fais ce que l'enseignant demande                                                                               | 2,69 | 1,254 | 548 | 0,736    |
| 2                                                      | Je respecte bien les consignes                                                                                    | 2,83 | 1,173 |     |          |
| Implication                                            |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 3                                                      | Je rends mes travaux pratiques (TP) à temps                                                                       | 2,71 | 1,227 | 543 | 0,667    |
| 4                                                      | Je m'applique lors des exercices (ex. répondre aux questions)                                                     | 2,57 | 1,222 |     |          |
| Participation                                          |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 5                                                      | Je participe aux cours                                                                                            | 3,08 | 1,181 | 546 | 0,70     |
| 6                                                      | Je participe aux Travaux Pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos, ...                                  | 2,99 | 1,144 |     |          |
| Temps consacré aux activités                           |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 7                                                      | Les dimanches et les jours où nous n'avons pas cours, je travaille en moyenne pour mes cours...                   | 2,64 | 1,245 | 550 | 0,702    |
| 8                                                      | Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (Cours, TP...), je travaille en moyenne pour mes cours... | 2,84 | 1,165 |     |          |
| Fiabilité échelles d'engagement comportemental cours 2 |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| Item                                                   |                                                                                                                   | M    | ET    | n   | $\alpha$ |
| Conduite positive                                      |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 1                                                      | Je fais ce que l'enseignant demande                                                                               | 2,71 | 1,241 | 550 | 0,732    |
| 2                                                      | Je respecte bien les consignes                                                                                    | 2,83 | 1,163 |     |          |
| Implication                                            |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 3                                                      | Je rends mes travaux pratiques (TP) à temps                                                                       | 2,71 | 1,221 | 546 | 0,666    |
| 4                                                      | Je m'applique lors des exercices (ex. répondre aux questions)                                                     | 2,57 | 1,222 |     |          |
| Participation                                          |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 5                                                      | Je participe aux cours                                                                                            | 3,07 | 1,184 | 548 | 0,70     |
| 6                                                      | Je participe aux Travaux Pratiques (TP), aux séances d'exercices, aux labos, ...                                  | 2,99 | 1,146 |     |          |
| Temps consacré aux activités                           |                                                                                                                   |      |       |     |          |
| 7                                                      | Les dimanches et les jours où nous n'avons pas cours, je travaille en moyenne pour mes cours...                   | 2,64 | 1,245 | 550 | 0,71     |
| 8                                                      | Par jour de semaine, en dehors des activités organisées (Cours, TP...), je travaille en moyenne pour mes cours... | 2,83 | 1,163 |     |          |

## 1 Engagement affectif

| Modèle                                                                      | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés |        | Intervalle de confiance à 95,0% |                 |                 |                 | Corrélations |           |           |       | Statistiques de colinéarité |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------|---------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|-----------|-----------|-------|-----------------------------|--|--|
|                                                                             | B                             | Erreur standard | Bêta                      | t      | Sig.                            | Borne inférieur | Borne supérieur | Corrélation sim | Partielle    | Partielle | Tolérance | VIF   |                             |  |  |
| 1 (Constante)                                                               | 0,016                         | 0,051           |                           | 0,306  | 0,759                           | -0,085          | 0,117           |                 |              |           |           |       |                             |  |  |
| Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 1                      | 0,112                         | 0,074           | 0,11                      | 1,508  | 0,133                           | -0,034          | 0,258           | 0,161           | 0,079        | 0,078     | 0,503     | 1,986 |                             |  |  |
| Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 1                     | -0,074                        | 0,075           | -0,072                    | -0,994 | 0,321                           | -0,221          | 0,073           | -0,15           | -0,052       | -0,051    | 0,503     | 1,986 |                             |  |  |
| 2 (Constante)                                                               |                               | 0,013           | 0,051                     |        | 0,256                           | 0,798           | -0,087          | 0,113           |              |           |           |       |                             |  |  |
| Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 1                      | 0,028                         | 0,079           | 0,028                     | 0,357  | 0,721                           | -0,127          | 0,184           | 0,161           | 0,019        | 0,018     | 0,435     | 2,301 |                             |  |  |
| Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 1                     | -0,062                        | 0,077           | -0,06                     | -0,804 | 0,422                           | -0,212          | 0,089           | -0,15           | -0,042       | -0,041    | 0,468     | 2,139 |                             |  |  |
| Perception des pratiques en termes de contextualisation - Cours 1           | 0,044                         | 0,064           | 0,043                     | 0,677  | 0,499                           | -0,083          | 0,17            | 0,162           | 0,036        | 0,035     | 0,639     | 1,565 |                             |  |  |
| Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage - Cours 1   | 0,163                         | 0,059           | 0,167                     | 2,79   | 0,006                           | 0,048           | 0,279           | 0,218           | 0,145        | 0,143     | 0,733     | 1,363 |                             |  |  |
| Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité - Cours 1        | 0,013                         | 0,054           | 0,013                     | 0,237  | 0,813                           | -0,094          | 0,119           | -0,02           | 0,012        | 0,012     | 0,893     | 1,119 |                             |  |  |
| a Variable dépendante : Engagement affectif dans le cours général (Cours 1) |                               |                 |                           |        |                                 |                 |                 |                 |              |           |           |       |                             |  |  |

# Engagement cognitif

|                                                                           | B      | Erreur standard | Bêta   | t      | Sig.   | Borne inférieure | Borne supérieure | Corrélation sim | Partielle | Partielle | Tolérance | VIF   |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|--------|--------|--------|------------------|------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| 1 (Constante)                                                             | -0,187 | 0,085           |        | -2,187 | 0,029  | -0,355           | -0,019           |                 |           |           |           |       |
| Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,141  | 0,053           | 0,142  | 2,681  | 0,008  | 0,038            | 0,244            | 0,176           | 0,146     | 0,141     | 0,981     | 1,02  |
| Faculté d'appartenance                                                    | 0,304  | 0,066           | 0,244  | 4,598  | <,001  | 0,174            | 0,433            | 0,264           | 0,246     | 0,242     | 0,981     | 1,02  |
| 2 (Constante)                                                             |        | -0,179          | 0,093  |        | -1,934 | 0,054            | -0,362           | 0,003           |           |           |           |       |
| Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,141  | 0,053           | 0,142  | 2,651  | 0,008  | 0,036            | 0,246            | 0,176           | 0,145     | 0,14      | 0,961     | 1,04  |
| Faculté d'appartenance                                                    | 0,298  | 0,082           | 0,24   | 3,645  | <,001  | 0,137            | 0,458            | 0,264           | 0,198     | 0,192     | 0,642     | 1,557 |
| Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 1                    | 0,086  | 0,08            | 0,08   | 1,071  | 0,285  | -0,072           | 0,244            | 0,154           | 0,059     | 0,056     | 0,496     | 2,017 |
| Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 1                   | 0,071  | 0,082           | 0,067  | 0,866  | 0,387  | -0,091           | 0,233            | -0,114          | 0,048     | 0,046     | 0,469     | 2,132 |
| 3 (Constante)                                                             |        | -0,191          | 0,094  |        | -2,036 | 0,043            | -0,376           | -0,006          |           |           |           |       |
| Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,134  | 0,053           | 0,135  | 2,52   | 0,012  | 0,029            | 0,239            | 0,176           | 0,139     | 0,132     | 0,956     | 1,046 |
| Faculté d'appartenance                                                    | 0,315  | 0,084           | 0,254  | 3,768  | <,001  | 0,151            | 0,48             | 0,264           | 0,205     | 0,198     | 0,609     | 1,643 |
| Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 1                    | 0,054  | 0,083           | 0,05   | 0,649  | 0,517  | -0,109           | 0,217            | 0,154           | 0,036     | 0,034     | 0,461     | 2,171 |
| Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 1                   | 0,06   | 0,085           | 0,056  | 0,703  | 0,483  | -0,107           | 0,226            | -0,114          | 0,039     | 0,037     | 0,442     | 2,263 |
| Perception des pratiques en termes de contextualisation - Cours 1         | -0,016 | 0,067           | -0,016 | -0,246 | 0,806  | -0,148           | 0,115            | 0,1             | -0,014    | -0,013    | 0,669     | 1,496 |
| Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage - Cours 1 | 0,094  | 0,059           | 0,096  | 1,584  | 0,014  | -0,023           | 0,21             | 0,161           | 0,088     | 0,083     | 0,746     | 1,341 |
| Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité - Cours 1      | 0,075  | 0,056           | 0,076  | 1,327  | 0,185  | -0,036           | 0,186            | 0,004           | 0,074     | 0,07      | 0,846     | 1,182 |

a Variable dépendante : Engagement cognitif dans le cours général (Cours 1)

|                                                                           | B      | Erreur standard | Bêta   | t      | Sig.  | Borne inférieure | Borne supérieure | Corrélation sim | Partielle | Partielle | Tolérance | VIF   |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------|--------|--------|-------|------------------|------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| 1 (Constante)                                                             | 0,084  | 0,087           |        | 0,966  | 0,335 | -0,087           | 0,256            |                 |           |           |           |       |
| Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,126  | 0,056           | 0,131  | 2,273  | 0,024 | 0,017            | 0,235            | 0,117           | 0,13      | 0,129     | 0,983     | 1,017 |
| Faculté d'appartenance                                                    | -0,133 | 0,073           | -0,104 | -1,806 | 0,072 | -0,277           | 0,012            | -0,087          | -0,104    | -0,103    | 0,983     | 1,017 |
| 2 (Constante)                                                             |        | 0,1             | 0,087  |        | 1,148 | 0,252            | -0,071           | 0,271           |           |           |           |       |
| Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,12   | 0,055           | 0,124  | 2,172  | 0,031 | 0,011            | 0,229            | 0,117           | 0,125     | 0,123     | 0,981     | 1,019 |
| Faculté d'appartenance                                                    | -0,145 | 0,073           | -0,113 | -1,977 | 0,049 | -0,288           | -0,001           | -0,087          | -0,114    | -0,112    | 0,978     | 1,022 |
| Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 2                    | 0,129  | 0,057           | 0,135  | 2,285  | 0,023 | 0,018            | 0,241            | 0,112           | 0,131     | 0,129     | 0,92      | 1,087 |
| Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 2                   | 0,073  | 0,057           | 0,076  | 1,299  | 0,195 | -0,038           | 0,185            | 0,041           | 0,075     | 0,073     | 0,926     | 1,08  |
| 3 (Constante)                                                             |        | 0,091           | 0,087  |        | 1,037 | 0,3              | -0,081           | 0,263           |           |           |           |       |
| Pourcentage obtenu au secondaire                                          | 0,116  | 0,055           | 0,12   | 2,111  | 0,036 | 0,008            | 0,225            | 0,117           | 0,122     | 0,119     | 0,978     | 1,023 |
| Faculté d'appartenance                                                    | -0,134 | 0,074           | -0,105 | -1,821 | 0,07  | -0,28            | 0,011            | -0,087          | -0,105    | -0,103    | 0,951     | 1,052 |
| Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 2                    | 0,071  | 0,065           | 0,074  | 1,083  | 0,28  | -0,058           | 0,2              | 0,112           | 0,063     | 0,061     | 0,68      | 1,47  |
| Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 2                   | 0,067  | 0,059           | 0,069  | 1,129  | 0,26  | -0,05            | 0,183            | 0,041           | 0,065     | 0,064     | 0,838     | 1,193 |
| Perception des pratiques en termes de contextualisation - Cours 2         | 0,136  | 0,063           | 0,139  | 2,149  | 0,032 | 0,011            | 0,261            | 0,16            | 0,124     | 0,121     | 0,759     | 1,317 |
| Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage - Cours 2 | 0,006  | 0,064           | 0,006  | 0,093  | 0,926 | -0,121           | 0,133            | 0,087           | 0,005     | 0,005     | 0,716     | 1,396 |
| Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité - Cours 2      | 0,069  | 0,059           | 0,07   | 1,164  | 0,245 | -0,048           | 0,186            | 0,058           | 0,067     | 0,066     | 0,888     | 1,126 |

a Variable dépendante : Engagement cognitif dans le cours de spécialité (Cours 2)

1

|                                                                                   |                                                                           | B | Erreur standard | Bêta   | t      | Sig.   | Borne inférieure | Borne supérieure | Corrélation sim | Partielle | Partielle | Tolérance | VIF   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---|-----------------|--------|--------|--------|------------------|------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| 1                                                                                 | (Constante)                                                               |   | -0,388          | 0,067  | -5,832 | <,001  | -0,519           | -0,257           |                 |           |           |           |       |
|                                                                                   | Faculté d'appartenance                                                    |   | 0,513           | 0,056  | 0,419  | 9,121  | <,001            | 0,403            | 0,624           | 0,419     | 0,419     | 0,419     | 1     |
| 2                                                                                 | (Constante)                                                               |   |                 | -0,378 | 0,074  | -5,112 | <,001            | -0,523           | -0,232          |           |           |           |       |
|                                                                                   | Faculté d'appartenance                                                    |   | 0,501           | 0,069  | 0,409  | 7,224  | <,001            | 0,365            | 0,637           | 0,419     | 0,344     | 0,333     | 0,66  |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 1                    |   | 0,066           | 0,067  | 0,065  | 0,985  | 0,325            | -0,066           | 0,199           | 0,245     | 0,05      | 0,045     | 0,49  |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 1                   |   | 0,042           | 0,069  | 0,041  | 0,608  | 0,543            | -0,094           | 0,178           | -0,232    | 0,031     | 0,028     | 0,457 |
| 3                                                                                 | (Constante)                                                               |   |                 | -0,368 | 0,076  | -4,856 | <,001            | -0,517           | -0,219          |           |           |           |       |
|                                                                                   | Faculté d'appartenance                                                    |   | 0,489           | 0,072  | 0,399  | 6,788  | <,001            | 0,347            | 0,63            | 0,419     | 0,327     | 0,312     | 0,61  |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 1                    |   | 0,025           | 0,071  | 0,024  | 0,351  | 0,726            | -0,115           | 0,165           | 0,245     | 0,018     | 0,016     | 0,436 |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 1                   |   | 0,043           | 0,071  | 0,043  | 0,612  | 0,541            | -0,096           | 0,182           | -0,232    | 0,031     | 0,028     | 0,434 |
|                                                                                   | Perception des pratiques en termes de contextualisation - Cours 1         |   | 0               | 0,057  | 0      | 0,003  | 0,998            | -0,112           | 0,112           | 0,172     | 0         | 0         | 0,645 |
|                                                                                   | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage - Cours 1 |   | 0,108           | 0,054  | 0,109  | 2,008  | 0,045            | 0,002            | 0,213           | 0,212     | 0,102     | 0,092     | 0,72  |
|                                                                                   | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité - Cours 1      |   | -0,007          | 0,051  | -0,007 | -0,137 | 0,891            | -0,107           | 0,093           | -0,144    | -0,007    | -0,006    | 0,823 |
| a Variable dépendante : Engagement comportemental dans le cours général (Cours 1) |                                                                           |   |                 |        |        |        |                  |                  |                 |           |           |           |       |
|                                                                                   |                                                                           | B | Erreur standard | Bêta   | t      | Sig.   | Borne inférieure | Borne supérieure | Corrélation sim | Partielle | Partielle | Tolérance | VIF   |
| 1                                                                                 | (Constante)                                                               |   | -0,469          | 0,086  | -5,484 | <,001  | -0,638           | -0,301           |                 |           |           |           |       |
|                                                                                   | Age                                                                       |   | -0,107          | 0,058  | -0,101 | -1,833 | 0,048            | -0,221           | 0,008           | -0,076    | -0,109    | -0,1      | 0,996 |
|                                                                                   | Faculté d'appartenance                                                    |   | 0,528           | 0,074  | 0,391  | 7,136  | <,001            | 0,382            | 0,674           | 0,385     | 0,392     | 0,391     | 0,996 |
| 2                                                                                 | (Constante)                                                               |   |                 | -0,462 | 0,086  | -5,354 | <,001            | -0,631           | -0,292          |           |           |           |       |
|                                                                                   | Age                                                                       |   | -0,107          | 0,058  | -0,1   | -1,825 | 0,039            | -0,221           | 0,008           | -0,076    | -0,109    | -0,1      | 0,996 |
|                                                                                   | Faculté d'appartenance                                                    |   | 0,525           | 0,074  | 0,389  | 7,058  | <,001            | 0,378            | 0,671           | 0,385     | 0,389     | 0,387     | 0,991 |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 2                    |   | 0,046           | 0,054  | 0,049  | 0,843  | 0,4              | -0,061           | 0,153           | 0,065     | 0,05      | 0,046     | 0,906 |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 2                   |   | 0,032           | 0,06   | 0,031  | 0,536  | 0,592            | -0,085           | 0,149           | 0,007     | 0,032     | 0,029     | 0,91  |
| 3                                                                                 | (Constante)                                                               |   |                 | -0,46  | 0,087  | -5,259 | <,001            | -0,632           | -0,288          |           |           |           |       |
|                                                                                   | Age                                                                       |   | -0,1            | 0,059  | -0,094 | -1,695 | 0,05             | -0,216           | 0,016           | -0,076    | -0,102    | -0,093    | 0,977 |
|                                                                                   | Faculté d'appartenance                                                    |   | 0,521           | 0,076  | 0,386  | 6,864  | <,001            | 0,372            | 0,671           | 0,385     | 0,382     | 0,377     | 0,953 |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'apprenant - Cours 2                    |   | 0,043           | 0,064  | 0,045  | 0,672  | 0,512            | -0,082           | 0,168           | 0,065     | 0,04      | 0,037     | 0,663 |
|                                                                                   | Perception prof comme centré sur l'enseignant - Cours 2                   |   | 0,026           | 0,062  | 0,025  | 0,414  | 0,679            | -0,096           | 0,147           | 0,007     | 0,025     | 0,023     | 0,85  |
|                                                                                   | Perception des pratiques en termes de contextualisation - Cours 2         |   | 0,071           | 0,062  | 0,074  | 1,158  | 0,248            | -0,05            | 0,192           | 0,035     | 0,07      | 0,064     | 0,742 |
|                                                                                   | Perception des pratiques en termes de soutien à l'apprentissage - Cours 2 |   | -0,061          | 0,063  | -0,063 | -0,972 | 0,332            | -0,184           | 0,062           | -0,051    | -0,058    | -0,053    | 0,723 |
|                                                                                   | Perception des pratiques en termes de compétition/iniquité - Cours 2      |   | 0,032           | 0,059  | 0,032  | 0,547  | 0,585            | -0,084           | 0,148           |           |           |           |       |

Achevé d'imprimer en avril 2024  
Par Ciaco Imprimerie, Louvain-la-Neuve – <http://www.ciaco.com>  
N° d'impression : 107007  
Imprimé en Belgique  
Imprimé sur du papier ayant reçu le label écologique de l'UE  
EU Ecolabel : PT/11/002