

Texte de cadrage du symposium

Favoriser l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage : quels modes d'agir ensemble ?

Jean-François Desbiens¹, Noemi Garcia-Arjona², Oriane Petiot³ et Jérôme Visioli⁴

¹ Professeur titulaire, Université de Sherbrooke (Québec), CRIFPE, Jean-Francois.Desbiens@USherbrooke.ca

² Maitresse de conférences, Université Rennes 2, VIPS², noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr

³ Enseignante agrégée d'EPS, Université Rennes 2, VIPS², oriane.petiot@univ-rennes2.fr

⁴ Enseignant agrégé d'EPS, Université Rennes 2, VIPS², jerome.visioli@univ-rennes2.fr

Discutante : Catrin Bellay, Maitresse de conférences, Université Rennes 2, LIDILE, catrin.bellay@univ-rennes2.fr

Résumé

En 2020, un article du journal Le Monde titrait « Baisse de motivation des étudiants, interactions "au point mort" avec les enseignants : le ras-le-bol des cours en ligne » (par Alice Raybaud, le 16 juin 2020). Il existerait une relation forte entre la baisse du niveau d'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage durant le confinement et la diminution des interactions sociales entretenues avec leurs enseignants et leurs pairs. « Agir ensemble » dans l'enseignement supérieur constituerait donc désormais une condition *favorisant* l'engagement dans les activités d'apprentissage (Skinner et Pitzer, 2012).

L'engagement de l'étudiant renvoie à sa capacité d'investir du temps et des efforts sur la durée du programme de formation. Comme l'engagement scolaire, il constitue un facteur majeur de la réussite, et comporte plusieurs composantes indissociables (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Premièrement, l'engagement comportemental traduit les comportements de conformité des élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée (répondre aux consignes, se montrer assidu, se conduire de manière adaptée, *etc*).

Deuxièmement, l'engagement cognitif est associé à un investissement de l'étudiant se traduisant par un haut niveau de concentration, d'attention et à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives adaptées mobilisées lors d'une activité. Troisièmement,

l'engagement émotionnel renvoie à un investissement des étudiants dans des activités, empreintes d'intérêt et de plaisir malgré les défis qu'elles puissent poser.

Depuis les années 1980, de nombreux chercheurs ont examiné les facteurs susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage (voir Zepke et Leach, 2010, pour revue). En dépit des divergences dans les manières de définir et de mesurer l'engagement, un des fils conducteurs de ces recherches est l'impact des relations sociales sur l'engagement des étudiants. Le rôle de l'enseignant a particulièrement été pointé. Par exemple, des chercheurs ont analysé les perceptions de plus de 700 étudiants concernant l'efficacité de l'enseignement et son influence sur leur engagement. Les résultats confirment l'importance de la gestion efficace de la classe et de la différenciation pédagogique (Fernandez-Garcia, Rodriguez-Alvarez, et Vinuela-Hernandez, 2021). Plus généralement, le manque de relations sociales des étudiants – se traduisant, par exemple, par un isolement des pairs ou de la famille – est régulièrement pointé comme ayant des conséquences négatives sur l'engagement (Coulon, 2005).

L'objectif de ce symposium est de présenter quatre recherches inédites ayant investigué l'influence d'un mode particulier « d'agir ensemble » sur l'engagement d'étudiants dans leurs études. La première communication discutera du rôle de l'innovation pédagogique pour optimiser l'engagement cognitif des étudiants dans des situations d'enseignement exploitant le travail en groupe (jeux de rôle, simulation, usages d'outils numériques). La deuxième communication portera sur l'influence de plusieurs modes d'agir ensemble (séquence de théâtre d'improvisation, jeu de cartes à thème et usage de la musique) sur l'engagement émotionnel de candidats à l'Agrégation au sein d'une préparation de haut niveau. La troisième communication ciblera l'influence de la relation instaurée par l'enseignant au sein de filières diversifiées sur l'engagement comportemental (participation verbale) d'étudiants libanais. Enfin, la quatrième communication dressera un bilan de l'impact de l'isolement social liées à la pandémie de Covid-19 sur les trois formes d'engagement – comportementale, cognitive et émotionnelle – d'étudiants en filière sportive.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Fernandez-Garcia, C.-M., Rodriguez-Alvarez, M., et Vinuela-Hernandez, M.-P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students'

engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 62-69.

<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.006>

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.

Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Zepke, N., et Leach, L. (2010). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11(3), 167-177.

Abstract

In 2020, an article in the newspaper Le Monde headlined “Decline in student motivation, interactions at a standstill with teachers: fed up with online courses” (by Alice Raybaud, June 16, 2020). There is a strong relationship between the decrease in the level of student engagement in learning activities during confinement and the decrease in social interactions with their teachers and peers. “Acting together” in higher education as become a condition promoting engagement in learning activities (Skinner et Pitzer, 2012). Student engagement refers to their ability to invest time and effort over the duration of the training program.

Like school engagement, it is a major factor in success, and has several intertwined components (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). First, behavioral engagement reflects student’s behaviors compliance with expectations in the identified school activity (responding to instructions, showing diligence, behaving appropriately, *etc.*). Second, cognitive engagement is associated with student’s investment resulting in a high level of concentration, attention and the use of adapted cognitive and metacognitive strategies mobilized during an activity. Third, emotional engagement refers to an investment by a students in activities, filled with interest and enjoyment despite the challenges they may pose.

Since the 1980s, many researchers have examined the factors that may promote student engagement in learning activities (see Zepke et Leach, 2010, for review). Despite the differences in the ways of defining and measuring engagement, a common thread of this

research is the impact of social relations on student engagement. The role of the teacher was particularly highlighted. For example, researchers analyzed the perceptions of more than 700 students about the effectiveness of teaching and its influence on their engagement. The results confirm the importance of effective classroom management and instructional differentiation (Fernandez-Garcia, Rodriguez-Alvarez et Vinuela-Hernandez, 2021). More generally, students' lack of social relationships - resulting, for example, in isolation from peers or family - is regularly pointed out as having negative consequences on engagement (Coulon, 2005).

The objective of this symposium is to present four original research studies about the influence of a particular way of "acting together" on the engagement of students in their studies. The first presentation will discuss the role of educational innovation in optimizing the cognitive engagement of students in teaching situations exploiting group work (role plays, simulation, use of digital tools). The second communication will focus on the influence of several modes of "acting together" (improvisational theater sequence, card game and use of music) on the emotional engagement of candidates for Aggregation within a high level preparation. The third communication will target the influence of the relationship established by the teacher within diversified fields on the behavioral engagement (verbal participation) of Lebanese students. Finally, the fourth communication will analyze the relationships between sport students' residential isolation, feelings of loneliness and engagement (behavioral, cognitive and emotional) during the Covid-19 pandemic.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Fernandez-Garcia, C.-M., Rodriguez-Alvarez, M., et Vinuela-Hernandez, M.-P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 62-69.
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.006>

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.

Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Zepke, N. et Leach, L. (2010). Improving student engagement : Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Interactions individuels/collectifs, Créations de dispositifs de formation, Formation et usages du numérique

1. Introduction

En 2020, un article du journal Le Monde titrait « Baisse de motivation des étudiants, interactions "au point mort" avec les enseignants : le ras-le-bol des cours en ligne » (par Alice Raybaud, le 16 juin 2020). Il existerait une relation forte entre la baisse du niveau d'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage durant le confinement et la diminution des interactions sociales entretenues avec leurs enseignants et leurs pairs. « Agir ensemble » dans l'enseignement supérieur constituerait donc désormais une condition *favorisant* l'engagement dans les activités d'apprentissage.

1.1. L'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage

L'engagement de l'étudiant renvoie à sa capacité d'investir du temps et des efforts sur la durée du programme de formation. Comme l'engagement scolaire, il constitue un facteur majeur de la réussite dans les études. Il peut être entendu à différents niveaux. Selon Skinner et Pitzer (2012), quatre niveaux peuvent être distingués. A un premier niveau figure l'engagement dans les institutions sociales comme la famille, les organisations communautaires ou encore l'école. Au deuxième niveau, l'engagement scolaire fait référence à la participation des élèves aux activités scolaires, comprenant les études, les activités sportives ou sociales, scolaires ou parascolaires. Un troisième niveau d'engagement scolaire concerne l'activité des élèves au sein de la classe en lien avec l'enseignant / le formateur, les pairs et les contenus d'enseignement qui leur sont proposés. Enfin, le quatrième niveau cible l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en situation de classe. Ce

quatrième niveau constitue l'objet de la présente recherche, et est influencé notamment par les modalités d'intervention de l'enseignant / le formateur.

Cet engagement dans les activités d'apprentissage est susceptible de s'illustrer à différents niveaux (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Premièrement, l'engagement comportemental traduit les comportements de conformité des élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée (répondre aux consignes, se montrer assidu, se conduire de manière adaptée, *etc*).

Deuxièmement, l'engagement cognitif est associé à un investissement de l'étudiant se traduisant par un haut niveau de concentration, d'attention et à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives adaptées mobilisées lors d'une activité. Troisièmement, l'engagement émotionnel renvoie à un investissement des étudiants dans des activités, empreint d'intérêt et de plaisir malgré les défis qu'elles puissent poser.

1.2. « Agir ensemble » : un facteur d'engagement des étudiants

Depuis les années 1980, de nombreux chercheurs ont examiné les facteurs susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage (voir Zepke et Leach, 2010, pour revue). Si les dimensions situationnelles sont susceptibles d'avoir un impact important, les relations sociales ont une influence particulièrement forte sur l'engagement des étudiants. Le rôle de l'enseignant a particulièrement été pointé. Par exemple, des chercheurs ont analysé les perceptions de plus de 700 étudiants concernant l'efficacité de l'enseignement et son influence sur leur engagement. Les résultats confirment l'importance de la gestion efficace de la classe et de la différenciation pédagogique (Fernandez-Garcia, Rodriguez-Alvarez, et Vinuela-Hernandez, 2021). L'engagement des étudiants serait aussi intimement lié à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

A l'inverse, le manque de relations avec les enseignants et les pairs possède un impact négatif sur l'engagement des étudiants. Dans une étude mettant en lien les tracas quotidiens d'étudiants de première année au sein de grandes écoles avec la santé mentale et la qualité de vie, Strenna, Chahraoui et Réveillère (2012) ont confirmé que l'autonomie accrue dont il faut faire preuve, et les problèmes liés aux relations interpersonnelles, pouvaient générer chez certains une véritable souffrance psychique. Le manque de relations sociales des étudiants (ex. éloignement par rapport à la famille et solitude) est régulièrement pointé comme ayant des conséquences négatives (Coulon, 2005). Ces résultats laissent présager l'impact potentiel de l'isolement social consécutif à la lutte contre l'épidémie de Covid-19 sur l'engagement des étudiants.

Ainsi, en dépit des divergences dans les manières de définir et de mesurer l'engagement, un des fils conducteurs de ces recherches est l'impact de « modes d'agir ensemble » différents sur l'engagement des étudiants.

2. Objectif du symposium

Dans la continuité des études portant sur les facteurs d'engagement des étudiants, ce symposium vise à présenter quatre recherches inédites ayant investigué l'influence d'un mode particulier « d'agir ensemble » sur certaines formes d'engagement d'étudiants dans les activités d'apprentissage.

3. Présentation des communications

3.1. Innovation pédagogique et engagement cognitif

La première communication discutera du rôle de l'innovation pédagogique pour optimiser l'engagement cognitif des étudiants dans des situations d'enseignement exploitant le travail en groupe (jeux de rôle, simulation, usages d'outils numériques). En s'appuyant sur le cadre théorique de l'engagement académique et cognitif, cette étude visait à explorer les stratégies d'apprentissage et le processus d'engagement pour mieux comprendre leur activité pendant le cours. L'hypothèse qui sous-tend ce projet est que l'implémentation de techniques pédagogiques innovantes (simulation et jeu de rôle, classe inversée) permettrait une amélioration dans l'engagement et par conséquent d'obtenir des effets qualitatifs sur leur réussite académique.

3.2. Théâtre, musique, jeu et engagement émotionnel

La deuxième communication portera sur l'influence de plusieurs modes d'agir ensemble (séquence de théâtre d'improvisation, jeu de cartes à thème et usage de la musique) sur l'engagement émotionnel de candidats à l'Agrégation au sein d'une préparation de haut niveau. Plus précisément, les étudiants ont participé à des séquences de théâtre d'improvisation par équipes, en référence à des thématiques classiques du concours. L'année suivante, les candidats ont été invités à adopter des stratégies liées à l'usage de la musique, dont l'influence positive sur les processus émotionnels (stress, anxiété, humeur, activation, *etc.*) a déjà été mise en évidence dans d'autres domaines. Enfin, l'année suivante, les étudiants ont participé à la conception des questions et ont eu des espaces de jeu par équipe au cours de l'année de formation.

3.3. Engagement comportemental et différences entre étudiants

La troisième communication ciblera l'influence de la relation instaurée par l'enseignant au sein de filières diversifiées sur la participation verbale d'étudiants libanais, qui constitue un indicateur de l'engagement comportemental. Plus précisément, l'objectif poursuivi était de décrire les relations entre les caractéristiques personnelles (sexe, résultats scolaires, expérience académique) des étudiants et de leurs formateurs (sexe et styles d'interaction perçus), de l'environnement d'apprentissage (taille des groupes, type de programme) et la participation verbale en classe (engagement autorapporté) des étudiants. Une cinquantaine de formateurs et près de 700 étudiants ont participé à cette recherche.

3.4. Isolement résidentiel, solitude et engagement des étudiants

Enfin, la quatrième communication portera sur l'analyse des relations entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude et l'engagement perçus de 1237 étudiants en STAPS dans la formation à distance mise en place durant l'épidémie de Covid-19. Plus précisément, il s'est agi d'identifier le degré d'isolement résidentiel des étudiants en recensant objectivement leur lieu de vie durant le confinement, de renseigner l'impact du sentiment de solitude sur l'engagement, de mesurer les perceptions des étudiants au sujet de leur engagement comportemental, cognitif et émotionnel dans la formation à distance et d'établir graphiquement les associations entre isolement résidentiel, sentiment de solitude, et engagement perçus.

Références bibliographiques

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Fernandez-Garcia, C.-M., Rodriguez-Alvarez, M., et Vinuela-Hernandez, M.-P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 62-69.

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.

Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Strenna, L., Chahraoui, K., et Réveillère, C. (2014). Tracas quotidiens des étudiants de première année de grandes écoles : liens avec la santé mentale perçue et la qualité de vie. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(5), 369-375.

Zepke, N. et Leach, L. (2010). Improving student engagement : Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11.

Première communication

L'« Amphi » devient le Conseil de l'Europe : réflexions sur l'engagement étudiant en cours magistral avec grands groupes

Noemi Garcia-Arjona

Maitresse de conférences, Université Rennes 2, VIPS², noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr

Résumé

Les acteurs de l'enseignement supérieur s'accordent sur une dégradation de la réussite des étudiants à l'Université dans un contexte de massification accrue des universités, affectant directement la qualité d'enseignement (Hornsby et Osman, 2014). Dans le cadre du programme d'innovation pédagogique ANR Dune-DESIR, le projet *Amphistaps* a été développée pendant deux ans d'expérimentation (2018-2020) au sein d'un cours théorique autour des politiques sportives internationales en troisième année de licence STAPS (Sciences et Techniques de l'Activité Physique et Sportive). L'objectif du projet d'innovation visait à favoriser l'engagement étudiant dans le cours magistral au travers d'une mise en situation à la fois significative et attractive (*gamification, role-playing*).

En s'appuyant sur le cadre théorique de l'engagement académique et cognitif (Bélanger et al., 2005 ; Pirot et De Ketele, 2000), cette étude visait à explorer les stratégies d'apprentissage et le processus d'engagement pour mieux comprendre leur activité pendant le cours.

L'hypothèse qui sous-tend ce projet est que l'implémentation de techniques pédagogiques innovantes (simulation et jeu de rôle, classe inversée) permettrait une amélioration dans l'engagement « en profondeur » (Leduc et al., 2018), et par conséquent d'obtenir des effets qualitatifs sur leur réussite académique. Le recueil de données nous a permis de suivre une riche stratégie de triangulation avec les questionnaires et entretiens aux étudiants, les observations (séances enregistrées en vidéo), et les comptes rendus de réunions de l'équipe pédagogique.

Lors de deux ans d'expérimentation, les résultats montrent un intérêt particulier à l'utilisation d'outils d'innovation pédagogique numérique, avec un effet positif sur l'engagement pendant le confinement obligé par la crise sanitaire de mars 2020. Le degré d'engagement étudiant reste néanmoins variable selon le rôle adopté lors de séances, notamment pour le rôle de

« délégués », ce qui nous amène à approfondir sur la question des stratégies d'apprentissage. Grâce au retour des étudiants et le travail collaboratif des acteurs d'apprentissage investis dans le projet (ingénieurs pédagogiques et de recherche), celui-ci a également évolué sur le format et l'évaluation d'apprentissages.

Bélangier, M.-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. CEGEP de Sherbrooke.

Hornsby, D. J. et Osman, R. (2014, 2014/06/01). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711-719.

<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>

Leduc, D., Zozanitis, 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.

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/https://doi.org/10.7202/000127ar>

Sana, F., Weston, T. et Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers et Education*, 62, 24-31.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003>

Abstract

Higher education scholarship agrees that student success at university is deteriorating in a context of increased massification of universities, directly affecting the quality of teaching (Hornsby and Osman, 2014). In addition to this, teachers must confront the fact that the current generation of students are hyper-connected and “multitasking” practices during lectures (instant messaging, social networking, gaming, web browsing...) would have negative effects on the quality of their learning (Sana, Weston and Cepeda, 2013).

Within the framework of the ANR Dune-DESIR pedagogical innovation program, the *Amphistaps* project was developed during two years of experimentation (2018-2020) within a theoretical course on international sports policies in the third year of Sports and Exercise Sciences degree. The objective of the innovation project was to encourage student

involvement in the lecture through a meaningful and attractive situation (gamification, role-playing).

Drawing on the theoretical framework of cognitive engagement (Bélanger et al., 2005; Pirot and De Ketele, 2000), this study aimed to explore the learning strategies and engagement process to better understand their activity during the course. The hypothesis underlying this project is that the implementation of innovative pedagogical techniques (simulation and role-playing, flipped classroom) would allow an improvement in 'deep' engagement (Leduc et al., 2018), and consequently obtain qualitative effects on their academic success. Data collection allowed us to follow a rich triangulation strategy with questionnaires and interviews to students, observations (video-recorded sessions), and minutes of project team meetings.

After two years of experimentation, the results show a particular interest in the use of digital pedagogical innovation tools, with a positive effect on engagement during the forced lockdown in March 2020 due to COVID-19 pandemics. However, the degree of student engagement remains variable depending on the role adopted during the sessions, especially for the "delegates", which leads us to look further into the question of learning strategies. Thanks to the feedback from the students and the collaborative work of the learning actors involved in the project (pedagogical and research engineers), the project has also evolved in terms of the sessions' organization and evaluation of content.

Bélanger, M.-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. CEGEP de Sherbrooke.

Hornsby, D. J. et Osman, R. (2014, 2014/06/01). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711-719.

<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>

Leduc, D., Zozanitis, 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.

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/https://doi.org/10.7202/000127ar>

Sana, F., Weston, T. et Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers et Education*, 62, 24-31.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003>

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Formation et usages du numérique, Créations de dispositifs de formation, Engagement, Réussite académique

1. Introduction

Les acteurs de l'enseignement supérieur s'accordent sur une dégradation de la réussite des étudiants à l'Université dans un contexte de massification accrue des universités, affectant directement la qualité d'enseignement (Hornsby et Osman, 2014). Cette situation contraignante pour l'enseignement en des grands groupes au sein de l'enseignement supérieur a été aussi largement constatée hors de la filière STAPS, notamment sur le problème de l'attention. Aujourd'hui, les enseignants doivent se heurter au fait que la génération actuelle d'étudiants est hyper connectée et que les pratiques de *multitasking* pendant les cours (envoi de messages instantanés, réseaux sociaux, jeux, navigation sur internet...) auraient des effets négatifs sur la qualité de leurs apprentissages, comme démontré par Sana, Weston et Cepeda (2013).

Dans le cadre du programme d'innovation pédagogique ANR Dune-DESIR, le projet *Amphistaps* a été développé pendant deux ans d'expérimentation (2018-2020) au sein d'un cours théorique autour des politiques sportives internationales en troisième année de licence STAPS (Sciences et techniques de l'Activité physique et sportive) de la filière Management du Sport. L'objectif du projet d'innovation visait à favoriser l'engagement étudiant dans le cours magistral au travers d'une mise en situation à la fois marquante et attractive (*gamification, role-playing*). Ce cours est assuré en grande salle ou amphithéâtre, avec un nombre d'effectifs très important et toujours en augmentation par rapport aux dernières années (entre 100-130 étudiants par année que pour cette filière). Outre le contexte pédagogique, il faut souligner que ce cours basé sur des heures de cours magistral (CM), ne requiert pas une présence obligatoire et l'évaluation est normalement basée sur un examen terminal (devoir sur table) à la fin du semestre. Par conséquent, les étudiants en STAPS (dans

ce cas, la filière de management du sport) trouvent plus de difficultés à réussir dans les cours proposés entièrement en cours magistral (CM) (UE Enseignements Scientifiques) que dans d'autres types d'UE plus interactives et personnalisées, comme les UE des APSA (Activités Physiques et Sportives, organisées en cours théoriques et pratiques) ou les UE des Enseignements Pré-Professionnels, qui combinent des heures de CM avec des travaux dirigés (TD) en petits groupes et souvent évaluées en contrôle continu.

2. Objectifs et méthode

Un premier objectif du projet était d'expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage, en proposant des solutions alternatives à l'organisation d'un cours magistral traditionnel, notamment par rapport à la structure des séances, le rythme et les activités proposées qui visent l'augmentation de la participation et la motivation en grands groupes. Un deuxième objectif visait à améliorer la capacité des étudiants à réfléchir, synthétiser et comprendre différents positionnements dans le contexte des politiques sportives internationales à travers l'apprentissage par le faire, tel qu'une situation simulée et « gamifiée » lors de la reconstitution de séances de débat du Conseil de l'Europe (CoE). Cela permettrait, comme troisième objectif, de favoriser le développement de compétences transversales ou *soft skills*, telles que la capacité d'argumentation l'orale, la synthèse, la prise de position différente de leurs points de vue personnels, et le niveau d'anglais appliqué en contexte professionnel (documentation institutionnelle et articles scientifiques).

En s'appuyant sur le cadre théorique de l'engagement académique et cognitif (Bélanger et al., 2005 ; Pirot et De Ketele, 2000), cette étude visait à explorer les stratégies d'apprentissage et le processus d'engagement pour mieux comprendre leur activité pendant le cours. Nous reprenons le travail de Pirot et De Ketele (2000), qui définissent l'engagement académique comme « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage » (p.370). Quatre niveaux de mobilisation sont identifiés : l'engagement affectif, conative, cognitive et métacognitive. Leduc et al. (2018) affirment que ce dernier niveau, l'engagement cognitif, reste moins exploré que les premiers. Ils distinguent deux niveaux d'apprentissage : en surface et en profondeur. Dans le premier, l'étudiant utilise des stratégies comme la mémorisation sans se poser question, et il restitue des connaissances par cœur visant les objectifs de performance, mais « sans vraiment s'approprier des notions pour les maîtriser » (p. 4578), donnant lieu à un comportement « désengagé » (Hockings et al., 2008 : 192). Dans l'apprentissage en

profondeur, en revanche, l'étudiant est capable d'utiliser ses connaissances préalables et d'intégrer des nouvelles de manière créative pour développer des raisonnements plus complexes, compétences plus adéquates aux attentes de l'enseignement supérieur.

Ainsi, une mise en œuvre pédagogique a été conçue grâce au travail collaboratif de trois acteurs pédagogiques : l'enseignante et porteuse du projet (UFR STAPS), une ingénieure pédagogique du Service Universitaire de la Pédagogie et une ingénieure de recherche du laboratoire CREAD, les trois appartenant à l'Université Rennes 2. Plusieurs stratégies méthodologiques innovantes ont été mobilisées : des techniques de *gamification* comme le jeu de rôle et le jeu de simulation, et l'application des TIC (télévotants Kahoot et Wooclap, plateforme Moodle, création graphique interactive, Google Drive, vidéos). Chaque séance de cours (un total de cinq séances, de deux heures de durée) correspondait à une convention du Conseil de l'Europe traitant d'un thème spécifique autour des grands défis de la politique sportive actuelle (violence, dopage, corruption et trucage de matchs). Pour chaque convention traitée, un temps était consacré à la préparation du débat (première séance) et à la simulation du Conseil de l'Europe (débat) à la séance suivante. L'ensemble des étudiants était invité dans la première séance à participer au Comité des Délégués de Ministres du Conseil de l'Europe. Ils représentaient les 47 pays du Conseil de l'Europe. Chaque pays (binôme ou équipe de trois étudiants) avait un rôle à tenir au choix des étudiants : le président et secrétaire, les délégués présentant la problématique de la Convention, délégués pour et contre la convention et l'ensemble de délégués présents dans la séance avec pouvoir de décision et vote définitif pour la ratification de la convention (en l'état ou avec des amendements).

L'hypothèse qui sous-tend ce projet est que l'implémentation de techniques pédagogiques innovantes (simulation et jeu de rôle, classe inversée, applications du numérique) permettrait une amélioration dans l'engagement « en profondeur » (Leduc et al., 2018), et par conséquent d'obtenir des effets positifs sur leur réussite académique. Le projet a été développé dans une expérimentation de deux cours académiques (entre 2018 et 2020), soutenu dans le cadre du projet DUNE-DESIR, donnant lieu à deux phrases d'enquête différenciées.

Sur le plan méthodologique, nous avons recueilli de données primaires et secondaires. Les données primaires sont constituées de vidéos des séances et d'enregistrement audio d'entretiens et d'enregistrement de réunions de travail entre l'ingénieure de recherche, l'ingénieure pédagogique et l'enseignante. Les données secondaires sont issues de questionnaires à destination des étudiants conçus par l'ingénieure pédagogique à des fins d'évaluation de l'expérimentation (N=21 pour l'année 2018-2019 et N=26 sur l'année 2019-

2020). Les questions abordent : la présence en cours, l'intérêt par séance, la clarté du cours, les rôles choisis par les étudiants, les raisons de peu de débats, l'intérêt du questionnaire, l'espace Moodle associé (clarté, organisation, facilité), le document sur Google Drive pour le travail de groupe (clarté), le jeu de rôle, la motivation et les connaissances acquises perçues. Ces données ont été triangulées avec des entretiens aux étudiants (N=4), observations (séances enregistrées en vidéo, notes ethnographiques de l'enseignante), ainsi qu'avec les comptes rendus de réunions de l'équipe pédagogique.

3. Résultats et discussion

Les résultats précisent de quelle manière s'est manifesté cet engagement pendant les séances.

L'enseignement s'est amélioré au regard des résultats entre les deux années du projet comme on a pu le voir avec les évaluations des étudiants menées à l'issue du cours. La première année du projet, l'examen était basé sur des questions de contrôle de connaissances, ce qui donnait un retour des étudiants sous forme de dissertation très généraliste et en surface, ou simplement orienté à donner leur avis personnel (ex. pour ou contre le dopage ou la violence dans le sport).

Grâce au retour des étudiants et le travail collaboratif des acteurs d'apprentissage investis dans le projet (ingénieurs pédagogiques et de recherche), le projet a subi une transformation à deux niveaux : le format de séances (nombre de convention, séquençement d'activités) et sur l'évaluation (modification de type de questions formulées dans l'examen terminal, e montrer l'acquisition de connaissances d'une manière plus approfondie et solide : association de différents aspects du contenu, regard critique, mobilisation de références/sources pertinentes, etc.

Les premières analyses de résultats montrent un intérêt particulier à l'utilisation d'outils d'innovation pédagogique numérique notamment pendant les séances avec l'usage de télévotants permettant de vérifier la compréhension et appropriation de contenus théoriques à la fin de chaque séance de débat. Nous constatons également un impact plutôt positif sur l'engagement pendant la crise sanitaire du Covid19. Le basculement forcé lors du premier confinement en mars 2020 a donné lieu à une situation d'incertitude chez les étudiants, lesquels se sont trouvés, paradoxalement, avec plus de disponibilité pour s'approprier de cours. Le passage des cours au distanciel a aussi permis de valoriser l'expérience de prise de parole, car certains étudiants se sentant plus à l'aise que dans un grand amphithéâtre.

Le degré d'engagement étudiant reste néanmoins variable selon le rôle adopté lors de séances, notamment pour les étudiants avec le rôle de « délégués ». En effet, nous avons constaté lors de deux années le risque de désengagement des étudiants ayant ce rôle générique (la plupart des effectifs), et donc moins principal que les autres (Président, problématique, pour/contre la Convention). Ils se sont moins approprié des contenus et leur engagement était donc plus « en surface » que les autres. Ces résultats nous amenèrent à approfondir sur la question des stratégies d'apprentissage, ainsi que sur la variabilité du degré d'engagement des étudiants selon leur rôle. Comme perspectives, nous nous interrogeons sur la difficulté à capitaliser la totalité des outils développés lors de deux ans d'expérimentation, ainsi que sur la réelle implication de l'étudiant dans la co-construction active de son apprentissage, puisqu'il détient encore un rôle encore passif.

Références bibliographiques

Bélangier, M.-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. CEGEP de Sherbrooke.

Hornsby, D. J. et Osman, R. (2014, 2014/06/01). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711-719.

<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1>

Leduc, D., Zozanitis, 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.

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/https://doi.org/10.7202/000127ar>

Sana, F., Weston, T. et Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers et Education*, 62, 24-31.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003>

Deuxième communication

Théâtre d'improvisation, usage de la musique et jeu collectif : des modes « d'agir ensemble » au service de l'engagement émotionnel des candidats à l'Agrégation Externe d'EPS

Jérôme Visioli¹ et Oriane Petiot²

¹ Enseignant agrégé d'EPS, Université Rennes 2, VIPS², jerome.visioli@univ-rennes2.fr

² Enseignante agrégée d'EPS, Université Rennes 2, VIPS², oriane.petiot@univ-rennes2.fr

Résumé

Le département Sciences du Sport et Education Physique (2SEP) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Rennes propose la formation à l'Agrégation Externe d'Education Physique et Sportive (EPS) la plus compétitive du pays. Cette préparation au concours particulièrement exigeante peut générer du stress chez les candidats, susceptible de nuire à leur engagement. Elle apparaît dès lors comme un laboratoire particulièrement pertinent pour expérimenter diverses approches destinées à aider les étudiants à mieux vivre la pression de la performance. Cette communication retrace trois années consécutives durant lesquelles plusieurs modes « d'agir ensemble » ont été testés afin d'évaluer leur influence sur l'engagement émotionnel (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) des étudiants.

Lors de l'année universitaire 2018-2019, nous avons proposé aux candidats des séquences de théâtre d'improvisation par équipes, en référence à des thématiques classiques du concours. Cette pratique artistique consiste à se mettre en scène spontanément face à un public, sans texte prédéfini et sans mise en scène préalable, selon un temps donné et l'inspiration d'un thème proposé par un arbitre. En 2019-2020, nous avons proposé aux candidats d'adopter des stratégies liées à l'usage de la musique, dont l'influence positive sur les processus émotionnels (stress, anxiété, humeur, activation, *etc.*) a déjà été mise en évidence dans d'autres domaines. Son intérêt dans le cadre de la préparation à un concours n'a toutefois fait l'objet d'aucune recherche. Enfin, durant l'année universitaire 2020-2021, nous avons conçu un jeu collectif basé sur le principe du « Trivial Pursuit », dont les questions portent sur le programme du concours. Les candidats ont participé eux-mêmes à la conception des questions et ont eu des espaces de jeu par équipe au cours de l'année de formation.

Durant chaque année, les étudiants en préparation à l'Agrégation se sont portés volontaires pour participer à la recherche. Leur expérience a été recueillie à l'aide d'un questionnaire en deux parties, faisant suite aux séquences proposées. La première consistait à évaluer quantitativement l'influence de chaque mode « d'agir ensemble » sur les émotions des candidats. La deuxième, qualitative, visait à recueillir avec un maximum de détails l'expérience émotionnelle associée aux moments les plus marquants vécus pendant les séquences, positivement ou négativement, pour en évaluer les effets sur l'engagement des étudiants.

Les résultats ont souligné l'influence positive du théâtre d'improvisation, de la musique et de l'intégration de jeux collectifs sur l'engagement émotionnel des candidats. Le théâtre d'improvisation, collectivement partagé, possède des atouts dans le cadre de la formation des enseignants, en raison de ses bénéfices sur les émotions ressenties (Felsman, Seifert et Himle, 2019). Comme dans le domaine de la préparation sportive, l'écoute de la musique peut contribuer à la performance et au bien-être (Karageorghis, et Priest, 2012). Enfin, le jeu par équipes, par les dimensions ludiques qu'il renferme, semble favorable à l'engagement et aux apprentissages (Griffin et Butler, 2004). Ces bénéfices étaient toutefois : (1) moins importants lors des séquences réalisées juste avant le concours ; (2) variables selon les étudiants ; (3) intimement liés aux choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Des pistes sont proposées pour revaloriser les dimensions artistiques, collectives et émotionnelles au sein d'une institution privilégiant habituellement les objets scientifiques et rationnels.

Felsman, P., Gunawardena, S. et Seifert, C. M. (2020). Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity*, 35.

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.

Griffin, L.L. et Butler, J.I. (2004). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics Publishers.

Karageorghis, C. I. et Priest, D.-L. (2012a). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 44-66.

Abstract

The Sports Sciences and Physical Education Department (2SEP) of the Ecole Normale Supérieure (ENS) of Rennes offers training in the most competitive physical education teacher training in the country. This particularly demanding preparation for the competition can generate stress for candidates, which could affect their engagement. It therefore appears to be a particularly relevant laboratory for experimenting with various approaches intended to help students better cope with the pressure of performance. This communication traces three consecutive years during which several modes of “acting together” were tested in order to assess their influence on the emotional engagement (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) of students.

During the 2018-2019 academic year, we offered candidates improvisation theater teams, with reference to the classic themes of the competition. This artistic practice consists of staging oneself spontaneously in front of an audience, without predefined text and without prior staging, according to a given time and the inspiration of a theme proposed by an arbitrator. In 2019-2020, we suggested that candidates adopt strategies related to the use of music, the positive influence of which on emotional processes (stress, anxiety, mood, activation, etc.) has already been highlighted. evidence in other areas. However, his interest in preparing for a competition has not been investigated. Finally, during the 2020-2021 academic year, we designed a team game based on the principle of “Trivial Pursuit”, the questions of which relate to the competition program. The candidates themselves participated in the design of the questions and had team play spaces during the training year.

During each year, students preparing for the Aggregation volunteered to participate in the research. Their experience was collected using a two-part questionnaire, following the proposed sequences. The first was to quantitatively assess the influence of each mode of "acting together" on the emotions of the candidates. The second, qualitative, aimed to collect in as much detail as possible the emotional experience associated with the most significant moments experienced during the sequences, positively or negatively, in order to assess their effects on student engagement.

The results underlined the positive influence of improvised theater, music and the integration of group games on the emotional engagement of the candidates. Collectively shared improvisation theater has strengths in teacher training because of its benefits on feelings (Felsman, Seifert et Himle, 2019). As in the field of sports preparation, listening to music can contribute to performance and well-being (Karageorghis, et Priest, 2012). Finally, team play,

through the playful dimensions it contains, seems favorable to engagement and learning (Griffin et Butler, 2004). These benefits were, however: (1) less important during the sequences carried out just before the competition; (2) variable depending on the student; (3) closely linked to the didactic and pedagogical choices of the teacher. Ways are proposed to revalue the artistic, collective and emotional dimensions within an institution usually privileging scientific and rational objects.

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.

Griffin, L.L. et Butler, J.I. (2004). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics Publishers.

Karageorghis, C. I. et Priest, D.-L. (2012). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 44-66.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Formation et usages du numérique, Créations de dispositifs de formation, Engagement, Réussite académique

1. Introduction

1.1. Mener des expérimentations auprès des candidats à l'Agrégation

L'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Rennes propose une formation dans le domaine des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), qui prépare notamment au concours de l'agrégation externe d'éducation physique et sportive (EPS). L'année de préparation est particulièrement intéressante, exigeante et stressante. Dès lors, elle apparaît comme un laboratoire pertinent pour expérimenter des approches originales, susceptible d'aider les étudiants à réussir leur objectif, mais également à mieux vivre la pression de la performance. Plus précisément, pendant trois années, nous avons mis en place plusieurs modes d'agir ensemble afin d'évaluer leur influence sur l'engagement émotionnel (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) des candidats à l'agrégation au sein de cette préparation de haut-niveau.

1.2. Le théâtre d'improvisation comme mode d'agir ensemble

Le théâtre d'improvisation est une pratique artistique consistant à se mettre en scène spontanément face à un public, sans texte prédéfini et sans mise en scène préalable, selon un temps donné et l'inspiration d'un thème proposé par un arbitre. L'objectif consiste à développer dans l'instant une représentation individuelle ou collective, suscitant l'intérêt, la surprise ou l'émotion du public, afin d'obtenir son vote face à la prestation d'une autre équipe. La pratique du théâtre d'improvisation permet de constituer un espace de jeu et d'expérimentation de tous les instants, sans filet autre que la bienveillance de ceux qui participent. Ces dernières années, elle a émergé dans le cadre de la formation des enseignants, alors que les recherches ont globalement mis l'accent sur ses bénéfices concernant les émotions ressenties. Ces intérêts potentiels du théâtre d'improvisation nous conduisent à faire l'hypothèse que cette pratique pourrait être bénéfique dans le cadre d'une formation des enseignants particulièrement exigeante et compétitive.

1.3. L'usage de la musique au sein d'une préparation de haut niveau

L'écoute musicale joue trois fonctions principales pour les individus dans le contexte de la vie quotidienne : aider à réfléchir à leur trajectoire de vie ; permettre de se sentir connectés les uns aux autres pour un partage valeurs ; favoriser le divertissement et la régulation émotionnelle. Dans le domaine de la préparation sportive, l'utilisation de la musique a donné lieu à un nombre important d'études scientifiques (Karageorghis, et Priest, 2012). La musique est de plus en plus utilisée avec une visée d'optimisation de la performance, mais également en termes de bien-être et de santé. Selon les recherches scientifiques, la musique semble influencer positivement sur les processus émotionnels (stress, anxiété, humeur, etc...), cognitifs (mémoire, attention, concentration, etc...), moteurs (agilité, coordination, mobilité, etc...) et énergétiques (par ex. la fatigue). La musique semble donc ouvrir à des implications pratiques pour les situations sportives, mais qui peuvent certainement être transposées dans d'autres domaines de performance tel la préparation à un concours, afin de participer de l'engagement émotionnel des candidats.

1.4. Construire et exploiter un jeu de cartes pour favoriser l'engagement émotionnel

L'utilisation du jeu semble avoir un potentiel particulièrement riche pour favoriser l'engagement émotionnel vers les apprentissages (Griffin et Butler, 2004). Le jeu est classiquement défini comme une action libre sentie comme fictive et située en dehors de la vie

courante, capable d'absorber totalement le joueur. Si l'exploitation du jeu dans le cadre de l'institution scolaire fait débat, force est de constater qu'il peut avoir des incidences positives sur l'engagement. Egalement, l'exploitation de jeux de cartes semble pertinente pour générer des modes d'agir ensemble. En effet, le jeu traduit et développe des dispositions psychologiques qui peuvent constituer d'importants facteurs de civilisation. Il existe de multiples catégories de jeux, dont celle des « jeux de cartes » qui passionnent à tous les âges, et qui peut aisément être utilisé dans le contexte scolaire ou universitaire. Au regard de ce potentiel éducatif souligné par différentes perspectives scientifiques (notamment Freud, Winnicott, Piaget, Wallon, Vigotsky), il semble intéressant d'exploiter le jeu dans le cadre de la préparation des candidats à l'Agrégation, dans une double visée d'apprentissage et de partage d'émotions au service du bien-être.

2. Objectif et méthode

L'objectif de ces trois recherches était d'étudier l'influence de plusieurs modes d'agir ensemble (séquence de théâtre d'improvisation, usage de la musique et de jeux de cartes) sur l'engagement émotionnel de candidats à l'Agrégation au sein d'une préparation de haut niveau. Nous nous inscrivons dans le cadre théorique de l'engagement (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004), avec une focalisation sur la composante émotionnelle. Entre 2019 et 2022, les étudiants de trois promotions (n = 17) en préparation à l'Agrégation Externe d'EPS au département Sciences du Sport et Education Physique (2SEP) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Rennes, se sont portés volontaires pour participer à ces recherches.

En théâtre d'improvisation, deux séquences d'une durée de trois heures ont été proposées. Les thèmes étaient ancrés dans les grandes problématiques liées au système scolaire, qui constituent des socles des épreuves de l'Agrégation. Chaque temps d'improvisation donnait lieu à un échange collectif sur les prestations. Concernant l'écoute musicale, il s'agissait pour les candidats de réfléchir à une stratégie privilégiée d'intégration de la musique (écoute en travaillant / pendant un temps de détente / pendant une activité sportive / pendant un moment convivial / pendant les trajets, avant une épreuve, etc.). Cette stratégie d'intégration de la musique devait être stable sur chaque période de la préparation, mais pouvait évoluer d'une période à l'autre. Enfin, pendant l'année universitaire en cours, nous avons proposé aux étudiants de construire collectivement un jeu de cartes inspiré du « Trivial Pursuit », avec des questions correspondant aux différentes épreuves du concours de l'agrégation. Régulièrement, des séquences de jeu sont organisées, selon des modes d'agir ensemble variés.

Pour chaque expérimentation, un recueil de données d'expérience a été proposé sur la base d'un questionnaire en deux parties. La première, quantitative, consistait à évaluer l'influence de chaque mode d'agir sur les émotions des candidats. La deuxième, qualitative, visait à recueillir avec un maximum de détails l'expérience associée aux moments le plus marquants vécus pendant ces séquences originales, positivement ou négativement.

Le traitement des données a été réalisé en deux étapes. Premièrement, nous avons retranscrit les valeurs en réponse à la première question dans le logiciel Excel®, puis réalisé un graphique de type histogramme, afin de comparer la valence et l'intensité des émotions rapportées par les étudiants au cours de chaque année universitaire. A ces données quantitatives ont été adossés des extraits de témoignages d'étudiants, permettant d'apporter des pistes explicatives à leurs émotions déclarées.

Deuxièmement, nous avons traité les données obtenues grâce à la deuxième question en trois temps. Dans un premier temps, nous avons comptabilisé le nombre de moments à connotation positive et négative. Dans un deuxième temps, les réponses ont été retranscrites et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique selon une approche inductive. Plus précisément, nous avons cherché à faire émerger le(s) inducteur(s) émotionnel(s) ayant déclenché l'émotion marquante ressentie par les étudiants lors des moments racontés. Pour chaque moment marquant, un ou plusieurs inducteurs ont été identifiés.

Dans un troisième temps, nous avons construit, de manière inductive, des catégories et des sous-catégories d'inducteurs en les regroupant selon leur degré de compatibilité. La robustesse de la catégorisation a été testée en demandant à un autre chercheur, expert en analyse de contenu, de classer les moments racontés dans les catégories élaborées. Ces étapes sont inspirées d'autres recherches centrées sur l'analyse de moments marquants vécues par des acteurs de l'éducation (par exemple, Petiot, Visioli et Desbiens, 2015).

3. Résultats et discussion

Les résultats soulignent l'influence positive du théâtre d'improvisation, de l'écoute de la musique et de l'intégration des jeux de cartes sur l'engagement émotionnel des candidats au concours. Pour les étudiants, l'intégration de ces pratiques a constitué un véritable espace de décompression susceptibles de les amener à mieux vivre la pression du concours. Les séquences ont constitué des moments de contagion émotionnelle participant à souder le groupe et même, selon certains étudiants, à alimenter une culture commune sur un mode

alternatif à ce qui est habituellement vécu ensemble dans le cadre d'une préparation au concours exigeante, et « robotisante ».

Au-delà des émotions, le théâtre d'improvisation peut favoriser l'acquisition de compétences utiles pour réussir un concours (qualité d'expression orale, maîtrise des émotions, *etc.*) et pour mieux appréhender le face-à-face avec les élèves. Dès lors, proposer des modes d'agir ensemble dans le cadre du théâtre d'improvisation permet d'avoir une influence positive sur l'engagement émotionnel des étudiants préparant un concours (Visioli et Petiot, 2021).

En ce qui concerne les effets de la musique sur les étudiants qui préparent le concours, il est possible de souligner de nombreuses similitudes avec le domaine de la performance sportive. Les résultats montrent que l'utilisation de la musique peut jouer plusieurs fonctions partagées par les athlètes (Karageorghis, et Priest, 2012) : servir de divertissement, faciliter la motivation, réguler les émotions. Les candidats exploitent une grande diversité de stratégies d'utilisation de la musique, la principale ligne de choix portant sur les temps de travail et les temps hors-travail (trajets, repas...).

Enfin, en ce qui concerne la construction d'un jeu de cartes par les étudiants et son exploitation dans le cadre de modes d'agir ensemble variés, les résultats soulignent des influences sur la construction d'un sentiment d'appartenance. Egalement, les participants soulignent l'intérêt d'apprendre « par le jeu » comme modalité complémentaire dans le cadre d'une préparation à un concours comme celui de l'Agrégation.

Néanmoins, certains étudiants ont déclaré avoir ressenti des émotions plutôt neutres, et vécus des moments plus négatifs, notamment en théâtre d'improvisation. L'influence positive semble fondamentalement associée à la capacité de l'enseignant à réaliser des choix didactiques et pédagogiques susceptibles de déboucher sur des formes de pratiques adaptées aux étudiants. En effet, au-delà du potentiel de ces modes d'agir ensemble originaux, c'est avant tout en agissant sur les contraintes imposées aux participants qu'il est possible de maximiser leurs émotions positives et leur engagement. Par ailleurs, l'utilisation de la musique pose fondamentalement une question de pertinence, qui ne peut être résolue qu'en prenant en compte la singularité de chaque participant et de ses préférences personnelles. Enfin, l'enseignant doit rester vigilant et faire en sorte que l'intégration de ces expérimentations ne viennent pas concurrencer l'activité des candidats dans le cadre de la préparation au concours.

Alors que l'ENS apparaît logiquement comme un lieu de formation d'une élite à très forte dominante scientifique et rationnelle, ces résultats seront discutés en lien avec la place accordée à l'art, à la sensibilité et aux émotions dans la formation des normaliens. Ils renforcent l'idée selon laquelle la préparation à l'agrégation gagne à être pensée comme laboratoire pour tester des approches originales, susceptible d'aider les étudiants à réussir leur projet, mais aussi à mieux vivre cette année de concours particulièrement exigeante.

Références bibliographiques

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.

Griffin, L.L. et Butler, J.I. (2004). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics Publishers.

Karageorghis, C. I. et Priest, D.-L. (2012). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 44-66.

Petiot, O., Visioli, J. et Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.

Visioli, J. et Petiot, O. (2021). Théâtre d'improvisation et expérience émotionnelle en formation des enseignants : l'exemple des étudiants se préparant à l'Agrégation Externe d'EPS. *Recherche et Formation*.

Troisième communication

Analyse exploratoire des facteurs d'influence de la participation verbale d'étudiants universitaires libanais

J-F. Desbiens¹, A. Kozanitis², S. Amamou³, C. Eid⁵, M. Nehme⁴, A. Ficani⁴, P. Ghobril⁴, G. Nseir⁴ et F. Fadel⁵

1. Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke, CRIFPE (Québec, Canada).
2. Université du Québec à Montréal, Québec, Canada, CRIFPE.
3. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Québec, Canada).
4. Université Antonine, Liban.
5. The American Business School of Paris-IGS Group.

Résumé

Cette recherche a pour objet l'engagement en classe de personnes étudiantes universitaires libanais (PÉU). L'objectif poursuivi était d'explorer et de décrire les relations entre les caractéristiques personnelles (sexe, résultats scolaires, expérience académique) de PÉU et de leurs personnes formatrices universitaires (PFU; sexe et styles d'interaction perçus), de l'environnement d'apprentissage (taille des groupes, type de programme) et la participation verbale (PV) en classe (engagement autorapporté) des ÉU. Quarante-neuf PFU (34 hommes, 15 femmes) et 699 PÉU (360 hommes, 333 femmes) de deux campus d'une même université libanaise ont participé volontairement à cette recherche. Ces PFU et ces PÉU étaient engagées dans 49 activités pédagogiques réparties dans cinq programmes de formation (éducation physique, soins infirmiers, génie, publicité et gestion). Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire auto-rapporté validé comportant une échelle en cinq points (1 : Fortement en désaccord à 5 Fortement en accord). L'estimation de la fidélité est satisfaisante pour les trois échelles (PV : $\Omega_{\text{ordinal}} = ,78$; Réaction : $G_{\text{lb}} = ,78$; Ouverture : $G_{\text{lb}} = ,81$). Une analyse par correspondances multiples (ACM) a été menée pour décrire les patrons d'associations entre variables. Les deux premières dimensions de l'ACM ont une inertie respective de 53,24 % et de 11,80 %. Les éléments reliés à l'environnement d'apprentissage (programme : 21,7 %; taille du groupe: 20,7 %) suivi d'un élément rattaché aux caractéristiques personnelles des PÉU (sexe: 12,0 %) et des PFU (sexe: 12,7 %) sont ceux

qui ont les plus fortes contributions sur la dimension 1 alors que sur la dimension 2, l'environnement d'apprentissage (programme : 30,1 %; taille du groupe : 22,0 %) et l'expérience scolaire des PÉU (semestre: 26,5 %) sont les éléments dont les contributions sont les plus importantes. Les programmes de génie sont ceux qui comptent les classes les plus nombreuses. Les activités dans ce programme sont principalement animées par des formateurs de sexe masculin et fréquentées par des ÉU du même sexe. Ce sont celles où la PV et les résultats académiques tendent à être les plus faibles et pour lesquelles sont rapportées des perceptions défavorables quant au style d'interaction des PFU. En contrepartie, les activités des programmes de soins infirmiers et d'éducation physique suivis du programme de publicité tendent à être plus fréquemment animées par des PFU de sexe féminin et fréquentées par des ÉU du même sexe. Ces activités sont également celles pour lesquelles sont rapportées un degré d'engagement (PV) très élevé ainsi que des perceptions très favorables du style d'interaction des PFU. Enfin, ces activités tendent à rassembler les PÉU dont les résultats académiques tendent à être élevés. L'engagement en classe des PÉU est un phénomène soumis à de multiples influences dont celles liées aux caractéristiques des acteurs ainsi qu'à l'environnement d'apprentissage. Des éléments tels que la taille des groupes, la culture dominante au sein des programmes et l'expérience scolaire des PÉU structurent fortement les occasions et la nature des interactions et, de ce fait, la participation verbale en classe universitaire.

Abstract

This research focuses on classroom engagement of Lebanese university students (US). The pursued goal was to explore, and describe the relationships between personal characteristics of US (sex, academic performance, academic experience) and their university educators (UE) (sex, perceived interaction styles), the learning environment (group size, program type) and verbal participation (VP) in the classroom (self reported engagement) of US. Forty-nine UE (34 men, 15 women) and 699 US (360 men, 333 women) from two campuses of the same Lebanese university voluntarily participated in this research. These UE and US were engaged in 49 educational activities across five training programs (physical education, nursing, engineering, advertising and management). Data were collected through a five-point scale validated self reported questionnaire (1: Strongly disagree to 5 Strongly agree). The reliability estimate is satisfactory for all three scales (VP: $\Omega_{\text{ordinal}} = .78$; Reaction: $\text{Glb} = .78$; Openness: $\text{Glb} = .81$). A multiple correspondence analysis (MCA) was conducted to describe

the association patterns between the variables. The first two dimensions of the MCA have respective inertia of 53.24% and 11.80%. Elements related to the learning environment (program: 21.7%; group size: 20.7%) followed by an element related to personal characteristics of US (sex: 12.0%) and UE (sex: 12.7%) have the highest contributions on dimension 1; while on dimension 2, the learning environment (program: 30.1%; group size: 22.0%) and the US school experience (semester: 26.5%) are the elements whose contributions are most important. Engineering programs are those with the largest classes. Activities in these programs are mainly facilitated by male educators and attended by US of the same sex. They're the ones where VP and academic results tend to be the lowest and where unfavorable perceptions about the interaction style of UE are reported. On the other hand, the activities from the nursing and physical education programs, followed by the advertising program, tend to be more frequently led by female UE and frequented by US of the same sex. The activities from those programs are also those for which a very high level of engagement (VP) is reported as well as very favorable perceptions of UE' style of interaction. Finally, these activities tend to bring together US whose academic results tend to be high. US' classroom engagement is a phenomenon subject to multiple influences including those related to its actors' characteristics as well as the learning environment. Elements such as group size, the prevailing culture within programs, and US school experience strongly structure the opportunities and nature of interactions, and hence verbal participation in university classrooms.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Créations de dispositifs de formation, Engagement, Réussite académique

1. Mise en contexte

Malgré l'expérience récente de l'enseignement à distance en contexte de crise socio-sanitaire, la classe est demeurée un lieu socio-physique situé au cœur des activités d'enseignement en contexte universitaire. La construction d'une relation interpersonnelle entre les personnes formatrices universitaires (PFU) et les personnes étudiantes universitaires (PÉU) demeure l'un des aspects fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage (Lahtinen, 2008). Pour y arriver et vivre du succès dans leurs interactions, les PFU doivent développer des

habiletés interpersonnelles qui leur permettent de travailler efficacement avec les PÉU, de les traiter avec respect et de les aider à se développer en créant un climat d'approbation et de sécurité tout en étant sensibles à leurs besoins de même qu'à leurs motivations.

Plusieurs facteurs tels que la taille de la classe, le niveau de formation, les programmes ainsi que les comportements des PFU peuvent contribuer à définir le climat et influencer les niveaux d'engagement des PÉU durant les activités en classe (Tatum et al., 2013). Les perceptions des PÉU sont des déterminants importants de l'engagement et de la persévérance. Il ressort clairement que leur motivation peut être influencée par les attitudes et les comportements des professeurs de même que par les conditions d'apprentissage fournies.

2. Cadre théorique

Dans cette recherche, nous étudions l'engagement sous l'angle de la participation verbale (PV) en classe. Celle-ci désigne l'ensemble des échanges verbaux qui se déroulent en classe et qui sont destinés à être entendus par l'ensemble du groupe classe ou un sous-ensemble de celui-ci. Cette étude s'effectue selon une approche sociocognitive qui conçoit le comportement humain comme étant le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. Le modèle d'analyse de la PV qui est utilisé amène les chercheurs à considérer les interactions entre des variables d'ordre cognitif, comportemental et environnemental.

3. Objectifs

L'objectif poursuivi dans cette communication est de décrire les relations entre les caractéristiques personnelles (sexe, résultats scolaires, expérience académique) de PÉU et de leurs PFU (sexe et styles d'interaction perçus), de l'environnement d'apprentissage (taille des groupes, type de programme) et la participation verbale (PV) en classe (engagement autorapporté) des PÉU.

4. Méthodologie

Quarante-neuf personnes formatrices universitaires (PFU) et 699 personnes étudiantes universitaires (ÉU) de deux campus d'une même université libanaise ont participé volontairement à cette recherche. Ces PFU (34 hommes et 15 femmes) et ces ÉU (360 hommes et 333 femmes) étaient engagées dans au moins une des 49 activités de formation réparties dans cinq programmes de formation (éducation physique, soins infirmiers, génie, marketing et gestion) échantillonnées. Cette recherche a consisté à recueillir des données par

le biais d'un questionnaire auto-rapporté validé (Kozanitis et Chouinard, 2008). Dans la première partie consacrée aux données sociodémographiques, cet instrument a permis de documenter l'âge, le sexe, le programme fréquenté, leur expérience scolaire (semestre) et la moyenne académique des ÉU répondants. Dans sa seconde partie, ce questionnaire a permis de documenter l'engagement en classe des ÉU sous l'angle de la PV et leur perception du style d'interaction des PFU. Ces perceptions ont été ordonnées sur une échelle en 5 points (1 : Fortement en désaccord à 5 Fortement en accord). Le style d'interaction est défini par les dimensions d'ouverture et de réaction. La première correspond à l'attitude générale de l'enseignant à l'endroit des questions provenant des étudiants en classe alors que la seconde a plutôt trait à des attitudes spécifiques qui dénotent des comportements d'intérêt à l'endroit d'un étudiant qui pose des questions ou qui intervient verbalement en classe. L'estimation de la fidélité des échelles de PV ($\text{Oméga}_{\text{ordinal}} = ,78$; $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,78$), d'ouverture ($\text{Glb} = ,81$ $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,83$) et de réaction ($\text{Glb} = ,78$; $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,81$) s'est avérée satisfaisante dans la perspective exploratoire de ce travail. L'analyse des données a consisté en une analyse des correspondances multiples (ACM). Elle a été menée pour décrire les patrons d'associations statistiques entre les variables ordinales et nominales dans un petit espace dimensionnel et apprécier la proportion d'inertie expliquée par les deux premières dimensions.

5. Résultats

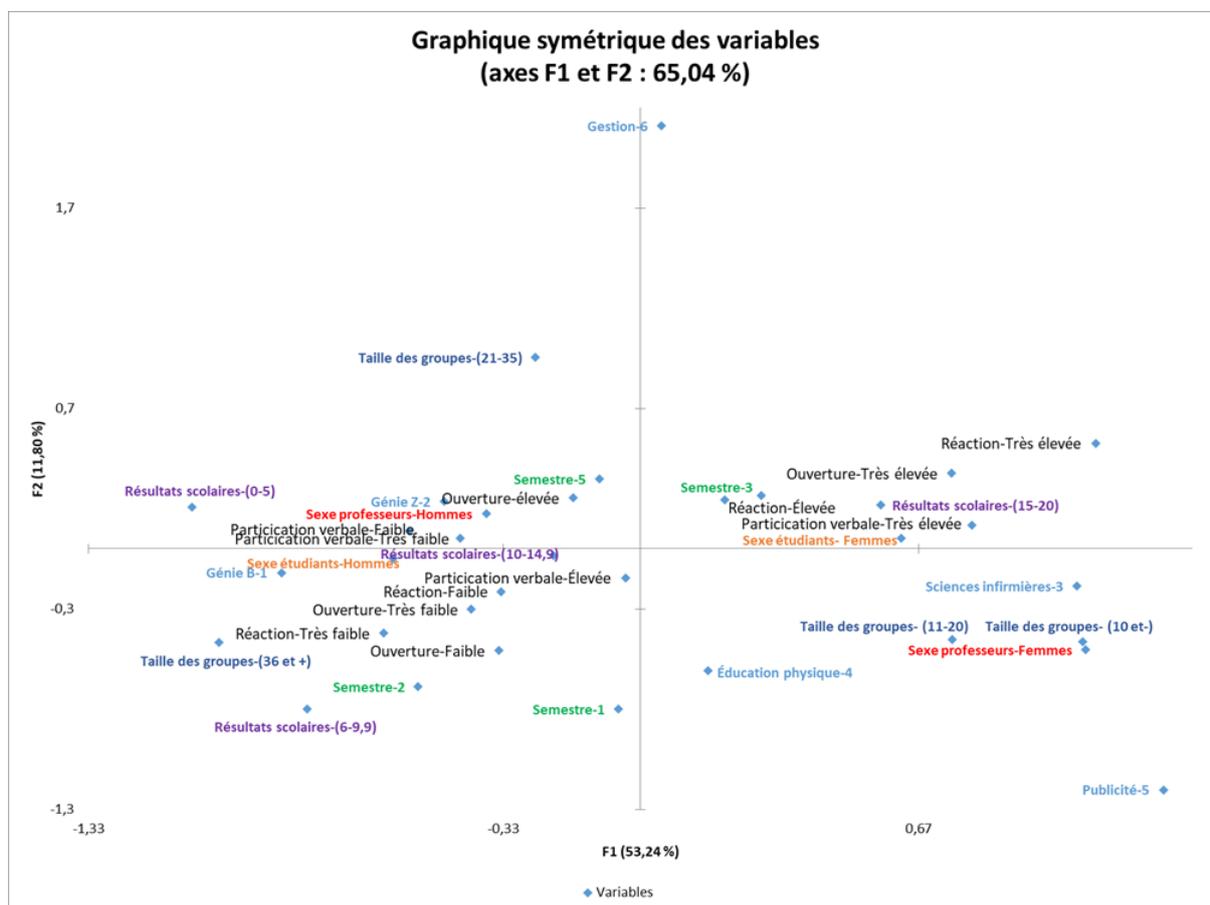
Le tableau 1 identifie les variables dont les contributions sont supérieures ou égales à 10 % sur les deux premières dimensions de l'ACM. La première a une inertie de 53,24 % alors que celle de la seconde s'élève à 11,80 %. Comme il est possible de le constater, les éléments reliés à l'environnement d'apprentissage (programme : 21,7 %; taille du groupe: 20,7 %) suivi d'un même élément rattaché aux caractéristiques personnelles des ÉU (sexe: 12,0 %) et des PFU (sexe: 12,7 %) sont ceux qui affichent les plus fortes contributions sur la dimension 1. Sur la dimension 2, deux variables liées à l'environnement d'apprentissage (programme : 30,1 %; taille du groupe : 22,0 %) et une associée à l'expérience scolaire des ÉU (semestre: 26,5 %) ressortent comme les éléments dont les contributions sont les plus importantes.

Tableau 1. Contribution (Ctr) et qualité de la représentation (Cos^2) des variables les plus influentes ($\geq 10,0$ %) de chacune des deux principales dimensions de l'ACM

Variables	Dimension 1 (53,24 %)		Dimension 2 (11,80 %)	
	Ctr (%)	Cos ²	Ctr (%)	Cos ²
1. Programme	21,7	,000-,350	30,1	,007-,455
2. Taille du groupe	20,7	,031-,394	22,0	,049-,441
3. Sexe PFU	12,7	,398-,398	< 10,0	---
4. Sexe ÉU	12,0	,375-,375	< 10,0	---
5. Semestre	< 10,0	---	26,5	,009-,308

Tel que l'indique la figure 1, les programmes de génie sont ceux qui tendent à offrir les classes les plus nombreuses. Les activités dans ce programme sont principalement animées par des formateurs de sexe masculin et sont fréquentées par des ÉU du même sexe. Les activités de ces programmes à vocation technoscientifique sont celles où la PV et les résultats académiques tendent à être les plus faibles et pour lesquelles sont rapportées les perceptions les moins favorables quant au style d'interaction des PFU que se soit en début ou en fin de formation.

Figure 1. Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux caractéristiques personnelles des étudiants universitaires et des personnes formatrices universitaires, à l'environnement d'apprentissage et à l'engagement en classe.



En contrepartie, les activités des programmes de soins infirmiers et d'éducation physique suivis du programme de publicité, relevant des domaines de la santé et des sciences humaines, tendent à être plus fréquemment animées par des PFU de sexe féminin et fréquentées par des ÉU du même sexe. Ces activités sont également celles pour lesquelles sont rapportées un degré d'engagement en classe (participation verbale) très élevé ainsi que des perceptions très favorables du style d'interaction des PFU surtout à mi-parcours de la formation. Enfin, ces activités tendent à rassembler les ÉU dont les résultats académiques tendent à être élevés.

6. Discussion

Comme l'illustre cette communication, l'engagement en classe des PÉU examiné sous l'angle de la PV est un phénomène soumis à de multiples influences dont celles liées aux caractéristiques des acteurs en présence ainsi qu'à l'environnement d'apprentissage. Ce constat rejoint les propos de Tatum et al., (2013) présenté en introduction. Dans la présente recherche, des éléments tels que la taille des groupes, les programmes, le niveau d'expérience scolaire des PÉU et le sexe des PÉU ainsi que des PFU semblent assez fortement structurer les occasions et la nature des interactions et, de ce fait, la participation verbale en classe universitaire. Comme la variable programme est celle qui a la plus forte contribution sur les dimensions 1 et 2 de l'ACM, nous pensons qu'il y a lieu d'étudier plus attentivement son influence sur l'engagement des PÉU en classe puisqu'il semble que les programmes sont imprégnés de cultures et d'usages ancrés dans des traditions pédagogiques qui peuvent contribuer à définir des manières d'enseigner, d'interagir et de participer en classe (Cundell et Pierce, 2009; Lindblom-Ylänne et al. (2006). Comment et à quelles conditions des formations en pédagogie universitaire peuvent-elles amener les PFU à faire évoluer leurs méthodes pédagogiques vers des formes plus participatives, plus engageantes ?

Références bibliographiques

- Cundell, D. et Pierce, J. D. (2009). Factors influencing undergraduate student-teacher interaction. *Journal of College Science Teaching*, mai-juin, 33-37.
- Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2008). Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale en classe universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), 711-728.

- Lahtinen, A. (2008). University Teachers' Views on the Distressing Elements of Pedagogical Interaction. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 52 (5), 481-493. doi:10.1080/00313830802346363
- Lindblom-Ylänne, S., Keith Trigwell, K., Nevgi, A. et Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-298, DOI: 10.1080/03075070600680539
- Tatum, H. E., Schwartz, B. M., Schimmoeller, P. A., et Perry, N. (2013). Classroom Participation and Student- Faculty Interactions: Does Gender Matter? *Journal Of Higher Education*, 84 (6), 745-768.

Quatrième communication

Isolement résidentiel, sentiment de solitude et engagement d'étudiants STAPS dans la formation à distance : quand « agir ensemble » devient impossible

Oriane Petiot¹, Jean-François Desbiens² et Jérôme Visioli³

¹ Enseignante agrégée d'EPS, Université Rennes 2, VIPS², oriane.petiot@univ-rennes2.fr

² Professeur titulaire, Université de Sherbrooke (Québec), CRIFPE, Jean-Francois.Desbiens@USherbrooke.ca

³ Enseignant agrégé d'EPS, Université Rennes 2, VIPS², jerome.visioli@univ-rennes2.fr

Résumé

Dans une allocution télévisée diffusée en octobre 2020, le président de la république française Emmanuel Macron a annoncé le début d'un deuxième confinement visant à contrer l'épidémie de Covid-19. Celui-ci a entraîné le basculement à distance des enseignements dispensés dans le cadre universitaire jusqu'en décembre 2020. Comme dans la majorité des filières universitaires, les étudiants inscrits en STAPS ont donc terminé le semestre en suivant uniquement des cours en ligne, confinés chez eux et relativement isolés socialement. Plusieurs études publiées suite au confinement ont alors mis en évidence l'impact négatif de l'isolement social sur les étudiants (Leal Filho, Wall, Rayman-Bacchus, Mifsud, Pritchard, Orlovic Lovren, Farinha, Petrovic et Balogun, 2021), et particulièrement sur leur engagement dans leurs études.

L'objectif de cette recherche était d'analyser les relations entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude et l'engagement perçu d'étudiants en STAPS dans la formation à distance. Plus précisément, il s'est agi : (1) d'identifier le degré d'isolement résidentiel des étudiants en recensant objectivement leur lieu de vie durant le confinement ; (2) de renseigner de manière inductive l'impact du sentiment de solitude sur l'engagement, du point de vue des étudiants ; (3) de mesurer quantitativement les perceptions des étudiants au sujet de leur engagement comportemental, cognitif et émotionnel dans la formation à distance ; (4) d'établir graphiquement les associations entre isolement résidentiel, sentiment de solitude, et engagement perçu.

1237 étudiants de STAPS inscrits de la Licence 1 au Master 2 se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Leur expérience a été analysée à l'aide d'un questionnaire en trois volets. Le premier visait notamment à identifier le lieu de vie durant le confinement (isolement résidentiel). Le second portait sur les éléments ayant favorisé ou diminué l'engagement, afin d'identifier la place des relations sociales et du sentiment de solitude dans les propos des étudiants. Le troisième a été conçu à partir d'intitulés issus du modèle de l'engagement scolaire proposé par Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004).

Les résultats sont structurés en quatre parties : (1) concernant l'isolement résidentiel, seulement 115 étudiants, soit 9,30 % des participants, ont habité seuls durant cette période ; (2) 67,3 % des étudiants ont déclaré que le sentiment de solitude faisait partie des trois éléments ayant le plus nui à leur engagement ; (3) la formation à distance associée au confinement a eu un impact très négatif sur l'engagement des étudiants, en particulier sur le plan cognitif ; (4) l'analyse par correspondances multiples a révélé que les étudiants ayant vécu seuls durant le confinement avaient aussi cité le sentiment de solitude comme l'un des trois éléments ayant le plus nui à leurs engagement. Ce sont aussi eux qui ont rapporté les perceptions les plus défavorables de la formation à distance, quelle que soit le type d'engagement.

Ces résultats seront discutés en relation avec les précédentes études portant sur le contexte inédit lié à l'épidémie de Covid-19, et avec les risques liés à l'avènement du « tout numérique » à l'université.

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.

Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Orlovic Lovren, V., Farinha, C., Petrovic, D. J. et Balogun, A.-L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21.

Abstract

In a televised address broadcast in October 2020, the French President Emmanuel Macron announced the beginning of a second confinement against Covid-19 epidemic. This decision

resulted in the remote switching of the teaching provided in the university framework until December 2020. As in the majority of university courses, the students registered in STAPS therefore ended the semester by following only online courses, confined at home and socially isolated. Several studies published following the confinement then highlighted the negative impact of social isolation on students, especially on their engagement in studies.

The objective of this research was to analyze the relationships between residential isolation, feelings of loneliness and the perceived engagement of STAPS students in distance learning. More precisely, it involved: (1) identifying the degree of residential isolation of the students by objectively listing their place of life during the confinement; (2) to inductively inform the impact of the feeling of loneliness on engagement, from the perspective of the students; (3) to quantitatively measure students' perceptions about their behavioral, cognitive and emotional engagement in distance learning; (4) to graphically establish the associations between residential isolation, feeling of loneliness, and perceived engagement.

1237 STAPS students from License 1 to Master 2 participated in this research. Their experience was analyzed using a three-part questionnaire. The first aimed to identify the place of life during confinement (residential isolation). The second focused on the elements that favored or diminished engagement, in order to identify the place of loneliness in the students' perceptions. The third was designed using headings taken from the school engagement model proposed by Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004).

The results are structured in four parts: (1) regarding residential isolation, only 115 students, or 9.30% of participants, lived alone during this period; (2) 67.3% of students said feelings of loneliness was one of the three things that most affected their engagement; (3) distance learning associated with confinement had a very negative impact on student engagement, especially cognitively; (4) Multiple correspondence analysis found that students who lived alone during confinement also cited feelings of loneliness as one of the three things that most affected their engagement. They are also the ones who reported the most unfavorable perceptions of distance learning, regardless of the type of engagement.

These results will be discussed in relation to previous studies on the unprecedented context linked to the Covid-19 epidemic, and with the risks associated with the advent of "all digital" at the university.

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.

Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Orlovic Lovren, V., Farinha, C., Petrovic, D. J. et Balogun, A.-L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Conditions sociales, Interactions individuels/collectifs, Formation et usages du numérique

1. Introduction

Dans une allocution télévisée diffusée le 28 octobre 2020, le président de la république française Emmanuel Macron a annoncé le début d'un deuxième confinement visant à contrer l'épidémie de Covid-19. Deux jours plus tard, les Français pouvaient sortir de chez eux uniquement munis d'une attestation dérogatoire. Le confinement, qui s'est étendu jusqu'au 15 décembre 2020, a entraîné le basculement à distance des enseignements dispensés dans le cadre universitaire. Les étudiants ont donc terminé le semestre en suivant uniquement des cours en ligne, confinés chez eux et relativement isolés socialement.

1.1. Isolement résidentiel et sentiment de solitude

Selon un rapport de la Fondation de France, intitulé « 10 ans d'observation de l'isolement relationnel : un phénomène en forte progression », publié en 2020, 14 % des Français âgés de 15 ans et plus sont en situation d'isolement. Depuis 2010, une hausse progressive et continue de ce phénomène est donc à noter. Selon Pan Ké Son (2003), l'isolement renvoie à une absence ou à un nombre restreint de contacts interpersonnels avec des personnes extérieures au ménage. Cette notion réfère donc à une carence objective de contacts sociaux, qui peut être mesurée en examinant notamment si une personne vit seule. Cet indicateur spécifique renvoie à l'isolement résidentiel. Le sentiment de solitude, quant à lui, peut être considéré comme le volet psychologique de l'isolement. Il s'agit de l'insatisfaction d'un individu en relation avec la qualité des rapports sociaux qu'il entretient. Ainsi, l'isolement résidentiel et le sentiment de solitude se distinguent, nécessitent d'être analysés à partir d'indicateurs différents (objectifs

pour le premier, et subjectifs pour le second), et peuvent entretenir des liens ambivalents. Si un étudiant vit seul durant le confinement, il ne ressentira pas nécessairement un sentiment de solitude. A l'inverse, la solitude peut survenir chez des étudiants vivant chez leurs parents ou en collocation à l'occasion du confinement.

1.2. Isolement, solitude et engagement des étudiants durant la pandémie

Les études publiées suite à la période de confinement ont révélé des conséquences délétères sur la santé mentale des étudiants, en soulignant une augmentation du stress, mais aussi sur leurs habitudes de vie, en mettant en évidence une augmentation de leur consommation d'alcool. Certains auteurs ont explicitement analysé l'impact de l'isolement social imposé par la pandémie de Covid-19 sur les étudiants et les équipes d'enseignants (Leal Filho, Wall, Rayman-Bacchus, Mifsud, Pritchard, Orlovic Lovren, Farinha, Petrovic et Balogun, 2021). Ces auteurs, qui ont recueilli 711 questionnaires provenant de 41 pays, ont conclu que la majorité des répondants ont souffert du manque d'interaction sociale. Plus rarement, les études ont investigué l'impact de cette période sur l'engagement des étudiants, notamment pour comprendre les éléments qui l'ont influencé. La sensation d'être entouré, intégré à un groupe de pairs, est en effet habituellement favorable à l'engagement dans les études, qui désigne la capacité à investir du temps et des efforts sur la durée du programme. L'engagement étudiant est indissociablement comportemental (persévérance et participation active), cognitif (concentration, investissement mental consacré à une tâche) et émotionnel (affects et intérêt manifestés) (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

1.3. Objet de recherche

L'objectif de cette recherche était d'analyser les relations entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude et l'engagement perçu d'étudiants en STAPS dans la formation à distance. Nous souhaitons contribuer à une meilleure connaissance du point de vue de ces étudiants au profil hétérogène, dans la continuité des travaux réalisés précédemment au sujet des éléments qui régissent l'engagement. Ainsi, les étudiants en STAPS considèrent que « savoir être en relation » constitue une compétence essentielle à développer par les enseignants (Roux-Pérez, 2006), et attachent une importance considérable à la proximité entre l'enseignant et l'étudiant en classe (Visioli et Petiot, 2021). Quels sont, alors, les liens entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude imposé en période de confinement, et l'engagement dans la formation à distance ? Il s'est agi : (1) d'identifier le degré d'isolement résidentiel des étudiants en recensant objectivement leur lieu de vie durant le confinement ;

(2) de renseigner de manière inductive l'impact du sentiment de solitude sur l'engagement, du point de vue des étudiants ; (3) de mesurer quantitativement les perceptions des étudiants au sujet de leur engagement comportemental, cognitif et émotionnel dans la formation à distance ; (4) d'établir graphiquement les associations entre isolement résidentiel, sentiment de solitude, et engagement perçu.

2. Méthode

1237 étudiants en STAPS inscrits de Licence 1 au Master 2 se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Ils étaient inscrits au sein d'une université française et répartis entre deux campus. A la fin du confinement d'octobre à décembre 2020, ils ont été invités à remplir un questionnaire en trois volets.

2.1. Volet « isolement résidentiel »

Un premier volet portait sur des questions destinées à recueillir des informations factuelles sur chaque étudiant : sexe, âge, niveau de formation, et situation durant le confinement.

Concernant ce dernier élément, il s'agissait d'identifier le lieu de vie des étudiants pour mesurer leur isolement résidentiel, mais aussi le vécu général de cette période et le leur degré de respect autorapporté des règles (Tableau 1).

Tableau 1. Intitulés relatifs à la situation durant le confinement

Isolement résidentiel	Vécu du confinement	Respect des règles
Durant le confinement, j'ai vécu : 1. Chez mes parents / ma famille 2. En colocation / en couple 3. Seul dans mon logement	J'ai bien vécu le confinement : 1. Pas du tout d'accord 2. Plutôt pas d'accord 3. Plutôt d'accord 4. Tout à fait d'accord	Durant le confinement, j'ai respecté les règles imposées par le gouvernement : 1. Pas du tout d'accord 2. Plutôt pas d'accord 3. Plutôt d'accord 4. Tout à fait d'accord

Sur la base de ces renseignements, nous avons réalisé des statistiques descriptives permettant de mesurer l'isolement résidentiel.

2.2. Volet « sentiment de solitude »

Le sentiment de solitude a été identifié grâce à un questionnaire qualitatif constitué de deux questions ouvertes. La première a consisté à recueillir les trois éléments ayant eu le plus d'effets positifs l'engagement dans la formation à distance. La seconde, à l'inverse, questionnait les étudiants sur les trois éléments ayant le plus nui à leur engagement. Cette

méthode d'analyse ouverte visait à ne pas induire *a priori* de lien entre la solitude et l'engagement perçu. Les réponses des étudiants ont fait l'objet d'une analyse par catégorisation inductive destinée à identifier la place des relations sociales (question 1) et du sentiment de solitude (question 2) dans les propos des étudiants.

2.3. Volet « engagement »

Le volet portant sur l'engagement a consisté à demander aux étudiants s'ils s'estimaient « Pas du tout d'accord (1) », « Plutôt pas d'accord (2) », « Plutôt d'accord (3) » ou « Tout à fait d'accord (4) » avec six intitulées formulés en référence aux trois types d'engagement définis par Fredricks *et al.* (2004). Pour chaque type d'engagement – comportemental, cognitif et émotionnel –, deux intitulés d'une valence positive et négative ont été élaborés (Tableau 2). Ces éléments ont fait l'objet d'analyses statistiques destinées à mesurer l'engagement perçu par les étudiants dans la formation à distance.

Tableau 2. Présentation des six intitulés du questionnaire « Mon engagement dans la formation à distance »

Type d'engagement	Valence positive	Valence négative
Comportemental	« La formation à distance m'a donné envie de participer aux enseignements avec plus d'efforts que s'ils avaient été proposés en présentiel » (ENGCP+)	« La formation à distance a eu un impact négatif sur ma persévérance à participer à la formation » (ENGCP-)
Cognitif	« La formation à distance a favorisé ma concentration dans le travail » (ENGCOG+)	« La formation à distance a eu des effets négatifs sur mon investissement mental dans le travail » (ENGCOG-)
Emotionnel	« J'ai pris du plaisir à suivre la formation à distance » (ENGEMO+)	« La formation à distance a diminué mon intérêt pour les enseignements » (ENGEMO-)

2.4. Mise en relation de l'isolement, du sentiment de solitude et de l'engagement

Nous avons cartographié les patrons d'associations statistiques entre les variables investiguées, à l'aide d'une analyse par correspondances multiples (ACM). Les variables mises en relation ont trait à l'engagement (Tableau 2), à la situation durant le confinement (incluant l'isolement résidentiel) et au sentiment de solitude. Le Tableau 3 propose une définition de ces variables présentes dans l'ACM.

Tableau 3. Définition des variables incluses dans l'ACM, liées à l'isolement résidentiel et au sentiment de solitude

Code	Définition
Isolement résidentiel-1	Les étudiants ont vécu chez leurs parents / leur famille durant le confinement.
Isolement résidentiel-2	Les étudiants ont vécu en colocation durant le confinement.
Isolement résidentiel-3	Les étudiants ont vécu seuls durant le confinement.
Solitude-1	Les étudiants ont cité le manque de relations sociales comme un des trois éléments ayant le plus diminué leur engagement.
Solitude-2	Les étudiants n'ont pas cité le manque de relations sociales comme un des trois éléments ayant le plus diminué leur engagement.

Les variables dont la contribution par dimension était égale ou supérieure à 10,0 % (100 % \ 10 variables = 10,0 % \ variable) ont été considérées comme plus influentes tandis que celles ayant moins de 10,0 % ont été considérées moins influentes.

3. Résultats

3.1. L'isolement résidentiel des étudiants

Plus des trois quarts des étudiants (76,56 %) ont résidé chez leurs parents ou dans leur famille durant la période du confinement. Seulement 115 étudiants, soit 9,30 % des participants, ont habité seuls durant cette période. Concernant la variable « vécu du confinement », nous avons constaté que les réponses étaient assez partagées. Un peu plus de la moitié des participants ont exprimé une expérience plutôt négative du confinement. Enfin, seulement 12 étudiants, soit moins de 1 % des répondants, s'estiment totalement en désaccord avec l'intitulé : « j'ai respecté les règles imposées par le gouvernement ».

3.2. Le sentiment de solitude des étudiants

67,3 % des étudiants ont déclaré que le manque de relations sociales faisait partie des trois éléments ayant le plus nui à leur engagement. Ces étudiants ont évoqué une « sensation de solitude », d'être « livré à soi-même », un « manque de contacts directs », et de « rapports humains ». Un étudiant de Licence 2 a par exemple précisé : « *la formation à distance pour moi c'est de la solitude, beaucoup de stress et de moins en moins de motivation* ». Chez ces étudiants ce sentiment de solitude a généré un véritable mal-être : « *le manque d'interactions m'a mis dans une détresse psychologique importante* » (étudiant de L2). Un étudiant de L1 a

résumé cette idée en affirmant : « *on a le moral au plus bas en particulier à cause de ce sentiment de solitude* ».

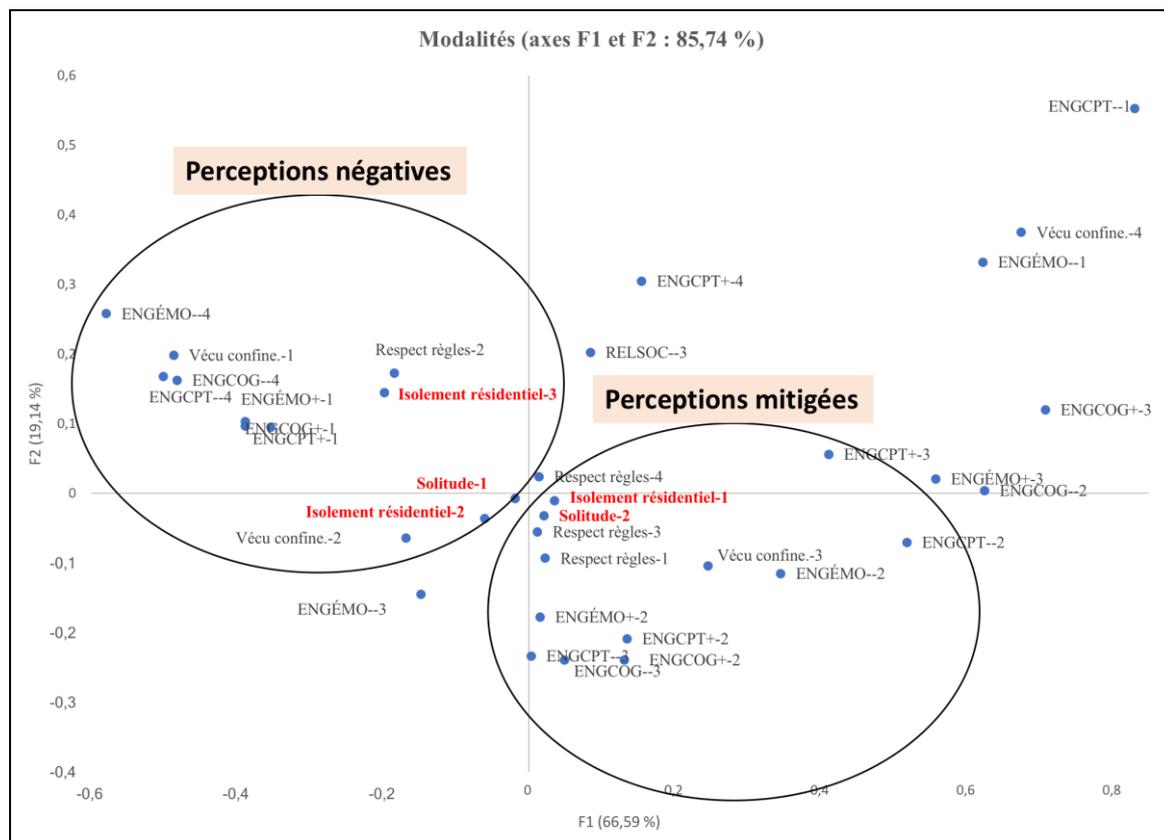
3.3. L'engagement des étudiants

Concernant l'engagement comportemental, près des trois quarts des étudiants (n = 907 ; 73,3 %) se sont dit « plutôt » ou « tout à fait » en désaccord avec le fait que la formation à distance leur a donné envie de participer avec plus d'efforts que si les cours s'étaient déroulés en présentiel. Concernant l'engagement cognitif, les étudiants se sont massivement déclarés en désaccord avec l'affirmation voulant que la formation à distance ait favorisé leur concentration. Quasiment un étudiant sur deux s'est même estimé « pas du tout d'accord » avec cette affirmation. Concernant l'engagement émotionnel, moins de 4 % des étudiants sont « tout à fait d'accord » avec le fait d'avoir pris du plaisir à suivre la formation à distance.

3.4. Mise en relation de l'isolement, du sentiment de solitude et de l'engagement

L'analyse par correspondances multiples a révélé que les étudiants ayant déclaré avoir mal vécu le confinement (Vécu confine-1) étaient aussi ceux qui vivaient seuls (Isolement résidentiel-3) et qui avaient eu tendance à déroger aux règles gouvernementales (Respect règles-2). Ces étudiants ont aussi rapporté les perceptions les plus défavorables de leur engagement dans la formation à distance (par exemple, ENGEMO+-1), et ont attribué au manque de relations sociales les effets les plus négatifs sur leur engagement (Solitude-1). Cette association de variables révèle une cohérence forte entre isolement résidentiel, sentiment de solitude et engagement perçu dans la formation à distance (Figure 1).

Figure 1. Analyse par correspondances multiples



4. Discussion

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche révèlent que le contexte inédit lié à l'épidémie de Covid-19 a fortement pesé sur l'engagement des étudiants en STAPS dans la formation à distance. Une association claire entre l'isolement résidentiel des étudiants, leur sentiment de solitude, et leur engagement perçu dans la formation à distance a été mise en évidence. Ces conclusions constituent une alternative complémentaire aux recherches ayant contribué à mieux comprendre l'impact de l'isolement social sur les étudiants (Leal Filho *et al.*, 2021), et particulièrement sur leur engagement. Notre recherche possède en outre comme atout d'allier le recueil d'un nombre important de réponses (1237 participants) et un volet qualitatif permettant de saisir l'expérience des étudiants. Des limites, appelant à des perspectives de recherche complémentaires, seront formulées.

Avant même que soit décrété le second confinement, l'écrivain Philippe Forest publiait un essai intitulé « *L'Université en première ligne. A l'heure de la dictature numérique* » (2020). Il y tirait la sonnette d'alarme concernant l'instauration du « tout numérique » à l'université.

La crise du Covid-19 accentue selon lui des évolutions déjà engagées concernant la place du numérique dans les apprentissages, au détriment des échanges en face-à-face, en particulier en ce qui concerne la relation pédagogique. Le distanciel ne serait donc pas qu'une parenthèse, mais plutôt le point d'orgue d'une évolution plus profonde et amorcée depuis plusieurs années, que notre étude contribue à questionner. Dans cette perspective, notre étude met l'accent sur les risques associés au « tout numérique » à l'université.

Références bibliographiques

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.

Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Orlovic Lovren, V., Farinha, C., Petrovic, D. J. et Balogun, A.-L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21.

Pan Ké Shon, J.-L. (2003). Isolement relationnel et mal-être. *Insee Première*, 931.

Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Staps*, 3(3), 57-69.

Visioli, J., et Petiot, O. (2021). Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignant d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : un moyen de comprendre l'engagement à devenir enseignant ? *eJIRIEPS*, 48, 48-75.