Communication individuelle

***Merci de pas inscrire les noms et prénoms des auteurs et intervenants dans ce document pour***

***l’anonymat de l’évaluation.***

1. **Titre de la communication**

L’intention de participer à une activité de remédiation en langue française à travers le prisme de la théorie du comportement planifié

1. **Axe ou réseau thématique *(cochez la case correspondante)***

[ ] Axe 1 - Les technologies au service de l'évaluation

[ ] Axe 2 - Les innovations en matière d'évaluation dans l'enseignement supérieur

[ ] Axe 3 - Les innovations en évaluation dans l’orientation, la sélection, la formation et l’insertion professionnelle

[x] Axe 4 - La conciliation de la qualité et de l’équité dans la gestion des publics hétérogènes

[ ] Axe 5 - La régulation des systèmes éducatifs et scientifiques

[ ] Réseau 1 - Apprentissages scolaires et évaluations externes (ASEE)

[ ] Réseau 2 - Évaluations et didactiques (EVADIDA)

[x] Réseau 3 - Évaluation et enseignement supérieur (EES)

[ ] Réseau 4 - Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives (RCPE)

[ ] Réseau 5 - Reconnaissance, valorisation et validation des acquis de l’expérience (RVVAE)

1. **Type de contribution *(cochez la ou les case(s) correspondante(s))***

[x] Travail de recherche

[ ] Développements d’outils

[ ] Analyse de pratique

[ ] Synthèse de recherches

1. **Résumé court de la communication *(300 mots maximum à recopier dans la plateforme de soumission)***

La transition dans l'enseignement supérieur est un processus complexe, dont la réussite est un défi (Kift, 2015). Pour faciliter cette transition dans un contexte de massification et d’hétérogénéisation de la population étudiante, les institutions d’enseignement supérieur développent des actions de soutien à la réussite variées, dont il arrive cependant qu’elles soient sous-investies par les étudiants auxquels elles sont destinées (Bornschlegl et al., 2020). En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, de nombreux professeurs et auteurs s’accordent de longue date à considérer les enjeux de la maîtrise de la langue maternelle comme « primordiaux lors de la transition de l’enseignement secondaire à l’enseignement supérieur » (Defays et al., 2000). Afin d’aider ses étudiants ayant une maîtrise insuffisante de la langue française, la Faculté de Philosophie et Lettres (FPhL) de l’Université de Liège (ULiège) a développé une activité de renforcement des compétences langagières. La présente étude porte sur les freins et les leviers à l’intention qu’ont les primants d’y participer. A travers le prisme de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, 2021), elle montre que cette intention dépend des attentes des primants quant aux conséquences de leur participation et du contrôle qu’ils pensent avoir en termes de capacité. En cohérence avec Lobo et Gurney (2014), les résultats indiquent qu’il importe que le contenu d’une telle activité soit utile, en lien avec le cursus et aborde des méthodes à acquérir, et que sa forme soit amusante. Ils mettent de surcroit en évidence que participer à une telle activité pourrait susciter un sentiment de honte, non en raison d’une stigmatisation (Plumat et al., 2012) mais par l’élicitation d’un sentiment personnel d’infériorité. Ces résultats invitent à veiller au contenu et à la forme non seulement des activités de soutien développées à destination des primants, mais aussi de l’information communiquée à leur sujet.

1. **Résumé long de la communication *(1000 mots maximum)***

La transition dans l'enseignement supérieur est un processus complexe, dont la réussite est un défi (Kift, 2015). Confrontées à une massification d’étudiants aux degrés de préparation variés, les institutions d’enseignement supérieur développent des programmes de soutien à la réussite diversifiés (Pariat et Lafont, 2018), dans lesquels les étudiants ne s'engagent pourtant pas nécessairement (Bornschlegl et al., 2020). L'identification des leviers ou des barrières à l'engagement des étudiants de première année dans ces activités est dès lors un enjeu pour soutenir la transition.

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, la maîtrise de la langue française n’est pas sans poser de difficultés or, de nombreux professeurs et auteurs s’accordent de longue date à considérer les enjeux de cette maîtrise de la langue maternelle comme « primordiaux lors de la transition de l’enseignement secondaire à l’enseignement supérieur » (Defays et al., 2000). Afin d’aider ses étudiants à remédier à leurs difficultés, la Faculté de Philosophie et Lettres (FPhL) de l’Université de Liège (ULiège) a développé une activité de renforcement des compétences langagières. Cette étude porte sur les freins et les leviers à l’intention qu’ont les primants d’y participer.

La littérature met en avant différents facteurs pouvant impacter la participation des étudiants aux activités de soutien qui leurs sont proposées, tels qu’une représentation erronée de l’enseignement supérieur et de ses propres compétences, l’horaire, l’appellation des dispositifs, la crainte d’une stigmatisation, l’existence de bénéfices proximaux (Plumat et al., 2012), l’influence des pairs (Weuffen et al., 2021), les normes sociales, les attitudes (Bornschlegl et al., 2020), le sentiment de capacité, les croyances (Huart et al., 2023), le contexte (Bornschlegl et al., 2020)… Dans le cas d’activités de remise à niveau dans la langue d’enseignement en particulier, le rôle des attentes des étudiants quant au contenu et à la forme de l’activité a également été démontré (Lobo et Gurney, 2014).

Afin de considérer un maximum des éléments précités, cette étude a eu recours à la théorie du comportement planifié (TCP ; Ajzen, 1991, 2020). Selon cette théorie, la participation à l’activité serait prédite par les attentes des étudiants quant aux conséquences et au vécu qu’induirait leur participation à l’activité – ou « attitudes cognitive et expérientielle », par leurs représentations des étudiants qui participent à l’activité et des attentes d’autrui – ou « normes sociales descriptive et injonctive », ainsi que par le degré de contrôle qu’ils pensent avoir sur leur participation à l’activité ou « contrôle comportemental perçu en termes de capacité et d’autonomie ». Ces prédicteurs seraient eux-mêmes le fruit de croyances variant selon les individus et les contextes, dont l’identification permet de cibler des régulations susceptibles de favoriser la participation étudiante.

Suivant la méthodologie préconisée par Ajzen (2006), une enquête pilote recueillant les croyances les plus accessibles concernant l’activité a d’abord été menée auprès de 13 primants de la FPhL. Les résultats ont permis de construire le questionnaire servant à l’étude, lequel a été complété en ligne par 143 étudiants volontaires (100 femmes, 40 hommes et 3 « autres ») âgés en moyenne de 19.1 ans.

L’analyse de régression montre que les prédicteurs de la TCP expliquent 67% de la variance de l’intention qu’ont les étudiants de première année de participer à l’activité de renforcement des compétences langagières (*F*(7,111) = 36.31, *p* < .001). Parmi ces prédicteurs, l’attitude cognitive (*b* = 0.57, *SE* = 0.08, [0.42 ; 0.72], *t*(111) = 7.42, *p* <.001) et le contrôle perçu en termes de capacité (*b* = 0.41, *SE =* 0.73, [0.27 ; 0.56], *t*(111) = 5.61, *p* <.001) apportent chacun une contribution indépendante.

Des analyses de régression de ces deux facteurs, respectivement, sur les croyances attitudinales (*F*(17,94) = 2.48, *p* = .003) et sur les croyances de contrôle (*F*(15,95) = 2.35, *p* = .006) montrent que la prédiction de ces facteurs par leurs croyances respectives est significative. Parmi ces croyances, plusieurs s’avèrent déterminantes. La croyance selon laquelle participer à l’activité permet d’acquérir des méthodes plus efficaces prédit significativement l’attitude cognitive (*b* = 0.04, *SE* = 0.02, [0.01 ; 0.08], *t*(94) = 2.26 *p* =.026). Les croyances relatives à l’utilité de l’activité (*b*= 0.06, *SE* = 0.03, [0.01 ; 0.12], *t*(95) = 1.98, *p* =.05), à son lien avec le cursus (*b = 0.04*, *SE* = 0.02, [0.01 ; 0.08]*, t(95) = 2.11, p =.04)* et au fait qu’elle soit amusante (*b = 0.03*, *SE* = 0.01, [0.01 ; 0.06]*, t(95) = 1.98, p =.05*) contribuent de façon indépendante à la prédiction du contrôle perçu en termes de capacité. Des régressions complémentaires de l’intention de participer à l’activité sur les mêmes croyances montrent de surcroit que la croyance concernant le fait que l’activité soit amusante contribue directement à la prédiction de l’intention de participer à l’activité (*b* = 0.05, *SE* = 0.02, [0.02 ; 0.09], *t*(95) = 2.99, *p* =.004), de même que la croyance selon laquelle participer va conduire à se sentir inférieur aux autres (*b* = -0.11, *SE* = 0.05, [-0.01 ; 0.29], *t*(94) = -1.98, *p* =.05).

Ainsi, à travers le prisme de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, 2021), cette étude montre que l’intention des primants de participer à une activité de renforcement des compétences langagières dépend de leurs attentes relatives aux conséquences de leur participation et du contrôle qu’ils pensent avoir en termes de capacité. Plusieurs croyances déterminantes ont été identifiées. En cohérence avec Lobo et Gurney (2014), les attentes relatives au contenu et à la forme des enseignements comptent. Les résultats précisent qu’il importe d’une part, que le contenu soit utile, en lien avec le cursus et aborde des méthodes à acquérir, et, d’autre part, que la forme soit amusante. Par ailleurs, les résultats confirment que participer à une telle activité pourrait susciter un sentiment de honte, ici non pas tant en raison d’une stigmatisation de la part d’autrui (Plumat et al., 2012) mais par l’élicitation d’un sentiment personnel d’infériorité. Ces résultats invitent ainsi à veiller au contenu et à la forme non seulement des activités de soutien développées à destination des primants, mais aussi de l’information communiquée à leur sujet.

1. **Bibliographie *(indiquez les références utilisées dans les résumés en utilisant les normes APA)***

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior, and Human Decision Process*, *50*, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978%2891%2990020-T)

Ajzen, I. (2006). *Constructing a TPB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>

Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>

Bornschlegl, M., Meldrum, K., & Caltabiano, N. J. (2020). Variables related to academic help-seeking behaviour in higher education: findings from a multidisciplinary perspective. *Review of Education*, *8*(2), 486–522. <https://doi.org/10.1002/rev3.3196>

Defays, J. M., Maréchal, M., & Mélon, S. (2000). *La maîtrise du français: du niveau secondaire au niveau supérieur*. De Boeck Supérieur.

Huart, J., Leduc, L., Laurent, N., Martynow, N., Malengrez, D., Compère, F., … Verpoorten, D. (2023). Freshmen’s intention to engage in faculty mentoring: applying the theory of planned behavior. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *31*(5), 574–596. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2265860>

Kift, S. (2015). A decade of transition pedagogy: a quantum leap in conceptualising the first year experience. *HERDSA Review of Higher Education*, 2(1), 51–86. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-2/51-86>

Lobo, A., & Gurney, L. (2014). What did they expect? Exploring a link between students’ expectations, attendance and attrition on English language enhancement courses. *Journal of Further and Higher Education*, *38*(5), 730-754. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.817002>

Plumat, J., Baillet, D., Pollet, M.-C., Slosse, P., Cobut, B., Vanden Eynde, C., & Houart, M. (2012). Comment favoriser la présence et la participation active des étudiants aux dispositifs d’aide à la réussite? Proceedings of the 27th meeting of the Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Trois rivières: AIPU.