



UCLouvain

JOURNÉE CLUB 2026

19 MAI 2026, LOUVAIN-LA-NEUVE, BELGIQUE



Comment soutenir l'engagement et l'autonomie des étudiant-es universitaires dans leur apprentissage des langues ?

Mots clés : didactique des langues ; enseignement supérieur ; engagement ; autonomie ; motivation ; participation ; feedback ; pratiques enseignantes



Nous nous engageons dans nos enseignements, mais l'engagement des étudiant-es est-il à la hauteur de notre investissement ? En tant que professeur-es de langues, nous avons parfois le sentiment de fournir de nombreux efforts pour un résultat moyennement efficace et/ou peu pérenne, ce qui peut engendrer de la frustration et de la démotivation. Nous déployons notre créativité pour gagner une fraction du temps d'attention de nos étudiant-es, mais ne risquons-nous pas de faire de l'animation de classe un but en soi, au détriment des contenus ? Nous construisons des séquences pédagogiques en fonction d'objectifs précis, mais le sens que nous donnons aux activités d'apprentissage est-il toujours perçu par les étudiant-es ? Nous mettons en place des projets de groupe, mais comment nous assurer que chaque membre s'y investisse ? Nous consacrons du temps à donner du feedback formatif sur les productions orales et écrites, mais que font les étudiant-es des informations communiquées de cette façon ? Finalement, que reste-t-il de notre action enseignante une fois la session d'examens terminée ?

En filigrane de ces questionnements issus de notre pratique, deux concepts pédagogiques fondamentaux liés à la motivation sont interrogés : **l'engagement et l'autonomie**.

De nombreux chercheurs envisagent l'**engagement** comme l'indicateur le plus visible de la motivation de l'apprenant (Theis et al. 2025 : 6). En 2015, Roland Viau définit la motivation en contexte scolaire comme « un état dynamique qui a ses

origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Engagement et motivation sont donc reliés dans un processus vertueux : l'étudiant.e motivé.e adopte des comportements qui l'amènent à s'engager cognitivement et affectivement dans son apprentissage, et à persévérer dans la durée afin d'arriver à l'accomplissement des objectifs pédagogiques. Séverine Parent (2018) souligne cependant un point d'attention : la motivation et l'engagement des étudiants fluctuent tout au long du quadrimestre, ce qui demande aux enseignant.es d'adapter leurs stratégies pédagogiques en fonction du moment.

Selon Appleton et al. (2008), l'engagement se décompose en trois dimensions interdépendantes : l'engagement comportemental (effort et participation), l'engagement cognitif (traitement de l'information) et l'engagement affectif (émotions). Récemment, une équipe de l'UCLouvain a voulu analyser le rôle des pratiques enseignantes sur les différentes dimensions de l'engagement étudiant dans l'enseignement supérieur (Theis et al., 2025). Certains résultats de l'étude – menée auprès de 15 enseignant.es et 664 étudiant.es en Belgique francophone – sont particulièrement pertinents pour nos pratiques d'enseignement des langues : la structuration des enseignements et le soutien socio-affectif apportés par les enseignant.es seraient positivement associés à l'engagement émotionnel et cognitif des étudiant.es, tandis que des pratiques de gestion de classe dynamiques soutiendraient l'engagement comportemental, en particulier la participation au cours.

Sarah Mercer (2019) considère l'engagement comme la clé d'un apprentissage des langues réussi. Elle décrit l'engagement comme un état dynamique où les apprenants réfléchissent activement à leur apprentissage de la langue, sont concentrés et y prennent du plaisir. Elle appuie ses propos sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) pour qui trois leviers motivationnels préparent l'apprenant à l'action et à l'engagement : le besoin d'autonomie (se sentir comme étant à l'origine de son propre comportement), le besoin de compétence (se sentir efficace) et le besoin d'affiliation (se sentir connecté aux autres). L'autonomie contribuerait donc à l'engagement des apprenants en langue.

Dans l'enseignement universitaire tel que nous le vivons en Belgique francophone, une grande **autonomie** est attendue de la part des étudiant.es qui doivent tirer le meilleur parti possible d'un nombre limité d'heures de cours en présentiel et composer avec des supports d'apprentissage variés (plateforme d'apprentissage, syllabus, notes personnelles, ouvrages de référence, applications pour smartphone, etc.). Encore faut-il se mettre d'accord sur ce qu'on entend par « autonomie » en éducation des (jeunes) adultes. Parle-t-on d'autonomie *dans* l'apprentissage ou d'apprentissage *de* l'autonomie ? Philippe Carré (2015) y répond avec une formule percutante : « On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres ».

Maria Tassinari prend en compte cette dimension interactive dans ses recherches sur l'autonomie dans l'apprentissage linguistique. Elle définit l'autonomie de l'apprenant en langues comme « la méta-capacité de prendre en charge son

apprentissage de manière différenciée suivant les contextes et les situations d'apprentissage » (Tassinari, 2012). Cette forme d'autonomie mobilise différentes compétences : actionnelles (planifier son apprentissage, choisir des méthodes et des matériels, coopérer), affectives (se motiver, gérer ses émotions), cognitives (structurer ses savoirs) et métacognitives (réfléchir sur son apprentissage, évaluer son apprentissage). Pour Tassinari, l'autonomie s'acquiert au travers d'un « dialogue pédagogique » de l'apprenant·e avec les enseignant·es, les pair·es et les conseiller·es aux études.

Toutes ces recherches mettent en évidence le rôle prépondérant des professeur·es de langues pour soutenir l'investissement des étudiant·es universitaires dans leur apprentissage. Nous proposons aux enseignant·es du réseau CLUB d'interroger l'impact de leurs pratiques d'enseignement sur l'engagement et l'autonomie de leurs apprenants.

Les communications s'organiseront autour de deux axes, chaque axe se divisant en trois thématiques :

Axe 1 – REFLEXION : L'engagement et l'autonomie dans l'apprentissage des langues à l'université

1.1. Qu'est-ce que l'**engagement dans l'apprentissage** d'une langue à l'université ? Comment le définir ? Comment le mesurer ? Est-il influencé par le profil des étudiant·es ?

1.2. Dans quelle mesure **concilier engagement et autonomie**, non seulement en présentiel mais aussi dans le travail en dehors de la classe ?

1.3. Que signifie **apprendre à apprendre les langues de façon autonome** ? Quel est le rôle de l'enseignant·e de langues dans cet accompagnement vers/de l'autonomie ?

Axe 2 - ACTION : Impact des pratiques et attitudes enseignantes sur l'engagement et l'autonomie des étudiant·es en langues à l'université

2.1. L'**explicitation des objectifs et/ou des choix méthodologiques** a-t-elle un effet sur l'engagement des étudiant·es dans leur apprentissage linguistique ? Comment expliquer nos intentions pédagogiques de façon impactante ?

2.2. Quel type de **feedback** (immédiat ou différé, individuel ou collectif, direct ou indirect, global ou spécifique...) privilégier pour que les étudiant·es tiennent compte des retours (de l'enseignant·e, des pairs, de l'IA...) et progressent ?

2.3. Quelles **attitudes socio-affectives** adopter auprès de nos étudiant·es pour favoriser leur engagement dans l'apprentissage ? Sommes-nous toujours aussi bienveillant·es que nous le pensons ?

Bibliographie

Académie de Grenoble (2025). Motivation et engagement de l'élève. Site Web. <https://dane.web.ac-grenoble.fr/du-cote-de-la-recherche/motivation-et-engagement>

Appleton, J.J., Christenson, S.L., Furlong, M.J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychol. Sch*, 45, 369-386.

Carré, Ph. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190, 29-40, <https://bit.ly/3g4up16>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Mercer, S. (2019). Language Learner Engagement: Setting the Scene. Dans X. Gao (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching, Springer International Handbooks of Education*, pp. 643-660. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_40

Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... toute la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4). <http://aqpc.qc.ca/revue/article/favoriser-motivation-et-engagement-des-etudiants-tout-au-long-session>

Tassinari, M. G. (2012). Autoévaluer l'autonomie d'apprentissage : un modèle dynamique. *Les Langues Modernes* 3 : 28-38. https://www.academia.edu/12165324/Auto%C3%A9valuer_l_autonomie_d_apprentissage_un_mod%C3%A8le_dynamique_Les_Langues_Modernes_3_2012_28_38

Theis, E., De Clercq, M., Jacquemart, J., Galand, B. (2025). Vers un enseignement engageant : une analyse multi-niveaux des pratiques enseignantes dans le supérieur. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 137. <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/issue/view/8743/3603>

Viau, R. (2015). *La motivation en contexte scolaire*, 2^e édition, De Boeck.