



# Revue de l'Université du Burundi

Série : Sciences Humaines et Sociales

Volume 22 | Numéro 2 | Décembre, 2025

Recherche Originale

Peer-reviewed

## IMPACT DE LA MOTIVATION ET DE L'ENGAGEMENT DES ETUDIANTS DE MASTER SUR LEUR REUSSITE ACADEMIQUE AU BURUNDI : ETUDE MENEÉE DANS TROIS UNIVERSITES A BUJUMBURA

Jonathan NIYONGABO

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC-2310), Université de Lorraine de Nancy  
(Nancy, France)  
Mail : [jonathan.niyongabo@univ-lorraine.fr](mailto:jonathan.niyongabo@univ-lorraine.fr)

Reçu : 04/10/2025 ; Accepté : 29/11/2025 ; Publié : 31/12/2025

---

Cite As:

Niyongabo, J. (2025). *Impact de la motivation et de l'engagement des étudiants de master sur leur réussite académique au Burundi : étude menée dans trois universités à Bujumbura*. Revue de l'Université du Burundi – Série : Sciences Humaines et Sociales, 22 (2), pp1-19.

---

### Résumé

**Contexte :** Cette recherche a été menée dans un contexte marqué par la prolifération des universités, l'augmentation massive du nombre d'étudiants et la mise en place du système BMD. **Objectif :** Elle examine l'impact de la motivation et de l'engagement sur la réussite universitaire des étudiants inscrits en master au Burundi. **Méthodologie :** C'est une étude qui s'appuie sur une méthodologie mixte : une approche quantitative utilisant le coefficient de corrélation des rangs de Spearman et le test T de Student pour mesurer la relation entre engagement et performance, et une approche qualitative basée sur 39 entretiens semi-directifs pour explorer les perceptions et pratiques des étudiants. **Résultats :** une corrélation positive et significative entre l'engagement et la réussite académique est démontrée par l'analyse statistique. Les analyses qualitatives révèlent que la motivation intrinsèque, l'auto-régulation et l'investissement cognitif et comportemental sont déterminants pour la performance. Les paradigmes culturels burundais ugukosora (correction mutuelle) et ugfashanya (entraide) jouent un rôle central en renforçant l'intégration académique, sociale et institutionnelle, ainsi que la confiance en soi et la persévérance. En revanche, la motivation et les conditions de vie défavorables limitent la réussite. **Conclusion :** Cette étude met en évidence l'importance de stratégies pédagogiques et d'un environnement favorable, combinant soutien institutionnel et cohésion sociale, pour améliorer la performance universitaire. Les résultats contribuent à la littérature internationale sur l'engagement étudiant en contextualisant les déterminants de la réussite dans un cadre culturel spécifique et montrent que l'intégration de pratiques locales favorise la motivation et l'implication des étudiants.

**Mots-clés :** Réussite universitaire, Motivation académique, Engagement de l'étudiant, Cycle de master, Contexte universitaire burundais

## **IMPACT OF MOTIVATION AND ENGAGEMENT OF MASTER'S STUDENTS ON THEIR ACADEMIC SUCCESS IN BURUNDI: STUDY CONDUCTED IN THREE UNIVERSITIES IN BUJUMBURA**

### **Abstract**

**Background:** This research was conducted in a context marked by the proliferation of universities, a massive increase in student numbers, and the implementation of the BMD system. **Objective:** It examines the impact of motivation and engagement on the academic success of master's students in Burundi. **Methodology:** It is a study that is based on a mixed-methods methodology: a quantitative approach using Spearman's rank correlation coefficient and Student's t-test to measure the relationship between engagement and performance, and a qualitative approach based on 39 semi-structured interviews to explore students' perceptions and practices. **Results:** Statistical analysis demonstrates a positive and significant correlation between engagement and academic success. Qualitative analyses reveal that intrinsic motivation, self-regulation, and cognitive and behavioral investment are key determinants of performance. The Burundian cultural paradigms of ugukosora (mutual correction) and uguwashanya (mutual assistance) play a central role in strengthening academic, social, and institutional integration, as well as self-confidence and perseverance. On the other hand, unfavorable motivation and living conditions limit success. **Conclusion:** This study highlights the importance of educational strategies and a supportive environment, combining institutional support and social cohesion, to improve academic performance. The results contribute to the international literature on student engagement by contextualizing the determinants of success within a specific cultural framework and show that the integration of local practices promotes student motivation and involvement.

**Keywords:** *Academic success, Academic motivation, Student engagement, Master's program, Burundian university context*

---

### **Introduction**

Depuis les années 1960, la question de la réussite universitaire suscite l'attention des chercheurs. Initialement analysée à travers les déterminismes socioculturels et économiques, notamment par Bourdieu et Passeron (1970), elle a progressivement évolué en fonction des contextes et des orientations de la recherche. Aujourd'hui, au Burundi comme ailleurs, elle est étudiée à la lumière de la massification étudiante, de la multiplication des universités, de l'application du système de Bologne et de la recherche de performance académique (Duguet, 2014 ; Michaut, 2012 ; Ndayisaba, 2016 ; Ndayizamba, 2015 ; Niyongabo, 2024 ; Nyandwi et al., 2021 ; Paivandi, 2018 ; « Parcours d'étudiants », 2019). Dans l'enseignement supérieur, la question de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage reste au centre des débats.

Au Burundi, les taux de réussite ont connu une hausse depuis l'introduction de la validation des cours en crédits et de la compensation des unités d'enseignement, conformément à la loi n°1/007 du 29 octobre 2020 (République du Burundi). À cela s'ajoute le renouvellement des méthodes d'évaluation : les travaux dirigés (TD) comptent pour 40 % tandis que l'examen final en représente 60 %. Ainsi, le taux de réussite en première année de baccalauréat atteint désormais entre 50 % et 70 %, voire plus de 80 % avec les examens de rattrapage. En première année de master, il peut dépasser 80 % et atteindre parfois 100 % (Niyongabo, 2024, p.15). Ce n'était pas le cas avant 2011, lorsque le taux de réussite en première année oscillait autour de 40 %, contre 60 % d'échec et d'abandon (Ndayizamba, 2015, p.19). Toutefois, cette progression ne saurait être attribuée uniquement à une amélioration de la qualité de l'enseignement, étant donné le déficit de qualification du corps enseignant (55 % titulaires d'un doctorat, 48 % d'un master et 2 % doctorants) (Ndayisaba, 2019 ; Ndayizamba, 2015 ; Niyongabo, 2024 ; Tuyisenge, 2022). Elle est également limitée par l'augmentation rapide des effectifs, la détérioration des conditions d'études et la suppression des bourses.

La réussite universitaire est donc une notion complexe, dépendant de multiples facteurs : rôles de l'étudiant et de l'enseignant, conditions socioculturelles et économiques, environnements institutionnels ou encore performance académique. Cette recherche se concentre sur deux déterminants encore peu explorés dans le contexte burundais : la motivation et l'engagement des étudiants. Avant 2015, ces concepts avaient déjà été abordés en psychologie sociale et en psychopédagogie. Les chercheurs canadiens en sciences de l'éducation se sont attachés à clarifier leurs significations (Bédard *et al.*, 2012 ; Gerard & Rubio, 2020 ; Parent, 2014 ; Vallerand *et al.*, 1997 ; Viau, 1994). Les travaux belges et américains ont insisté sur la persévérance (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015 ; Pirot & De Ketele, 2000), tandis que les recherches françaises ont davantage mis l'accent sur l'échec et la performance (Duguet *et al.*, 2016 ; Michaut, 2012 ; Morlaix & Suchaut, 2012 ; Paivandi, 2018).

Au Burundi, quelques études (Ndayizamba, 2015 ; Niyongabo, 2024 ; Nyandwi *et al.*, 2021) ont montré l'impact de la motivation et de l'engagement, mais principalement en première année de baccalauréat. La nouveauté de la présente recherche réside dans leur analyse au cycle de master. Dans la revue de la littérature, la motivation et l'engagement ne sont pas totalement confondus. Les deux concepts sont étroitement liés mais en même temps distincts (Pirot & De Ketele, 2000). La motivation constitue le moteur de l'engagement, une condition préalable qui oriente et alimente celui-ci (Niyongabo, 2024 ; Viau, 2009). L'engagement, quant à lui, intègre une dimension psychologique et comportementale, et se traduit par une participation active et responsable aux apprentissages (Gerard & Rubio, 2020).

La motivation, notion polysémique ayant fait l'objet de plus de 140 définitions entre 1950 et 1980 (Cassignol-Bertrand & Constant, 2007), est aujourd'hui conceptualisée à travers la théorie de l'autodétermination. Elle se décline en motivations intrinsèque (plaisir et satisfaction liés à l'activité) et extrinsèque (influencée par des contingences externes), et en amotivation, c'est-à-dire le désengagement marqué par le stress, l'anxiété et le burn-out, *etc.* (Deci & Ryan, 1985 ; Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015 ; Niyongabo, 2024). L'engagement, pour sa part, est étudié sous trois formes : comportemental (attitudes et implication observable), cognitif (investissement intellectuel et métacognition) et émotionnel (réactions affectives et relationnelles), chacune contribuant à la réussite universitaire (Gerard & Rubio, 2020 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Niyongabo, 2024).

Cette recherche s'articule autour de la question suivante : En quoi la motivation et l'engagement des étudiants constituent-ils des déterminants de leur réussite universitaire au cycle de master au Burundi ? Elle vise à mettre en évidence les types de motivation et d'engagement prédominants chez les étudiants burundais inscrits en master. L'hypothèse que cette étude tente de valider ou non est la suivante : « les formes d'engagement et de motivation conduisent à la réussite universitaire ». Pour répondre à la question de la recherche et valider ou non cette hypothèse, l'étude a d'abord présenté le contexte général, la problématique et l'état de la recherche sur l'impact de la motivation et de l'engagement sur la réussite universitaire. Elle expose ensuite la méthodologie adoptée, les résultats empiriques et leur discussion, avant de conclure sur ses principaux apports scientifiques.

## Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur une méthodologie mixte, à la fois qualitative et quantitative. Elle ne procède pas à la séparation des deux approches, un débat qui a nourri les années 1970 autour de la question de la « cohérence épistémologique » (Bioy, 2021, p. 35). Elle s'inscrit dans une démarche amorcée depuis les années 2000, consistant à combiner ces deux méthodes et à les rendre complémentaires (Pinard *et al.*, 2004). Cette stratégie de recherche, mise en œuvre lors de la collecte, du traitement et de la validation des données, est qualifiée de

« troisième mouvement méthodologique » (Schweizer et al., 2020) ou de « méthodologie intégratrice » (Pinard et al., 2004).

La méthode mixte s'appuie sur la « triangulation », définie comme « l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (Pinard et al., 2004). Les sciences sociales, comportementales et de la santé recourent fréquemment à cette approche, aujourd'hui largement encouragée, notamment par la collection *Sage* (Clark & Creswell, 2008 ; Creswell, 2021). Les recherches montrent que l'intégration des méthodes qualitatives et quantitatives peut intervenir à toutes les étapes du processus scientifique. Cette complémentarité offre à la fois « un apport descriptif, explicatif et prédictif supérieur » (Biyo, 2021), et permet de tester « une validité de signification » des données (Pinard et al., 2004, p. 70).

### ***1. Collecte des données de la recherche***

L'étude a été conduite entre 2022 et 2023 auprès de 39 étudiants de master 1 et 2, inscrits dans les facultés de Droit et de Sciences économiques de trois universités : l'Université du Burundi, l'Université Sagesse d'Afrique et l'Université Lumière de Bujumbura. Les données ont été recueillies dans le cadre de la thèse de doctorat. En effet, l'objectif étant de comparer la réussite des étudiants de master dans trois universités, il convenait de sélectionner des établissements disposant d'un cycle de master bien installé et proposant des facultés similaires. Le recueil des données s'est déroulé en trois étapes.

Dans un premier temps, l'observation a permis de collecter des informations auprès des étudiants, des enseignants et du personnel administratif des trois établissements. Dans un second temps, des données statistiques relatives à la réussite universitaire ont été recueillies. En effet, nous avons élaboré une fiche signalétique comprenant les taux de réussite, d'abandon et d'échec des facultés concernées par notre recherche. Nous avons également identifié nominativement le taux de réussite en Master 1 de chacun des 39 étudiants interrogés, afin d'étudier les facteurs de la réussite universitaire en fonction de la moyenne des pourcentages obtenus à la fin du Master 1. L'objectif de cette démarche était de vérifier la variabilité des facteurs de réussite selon que les pourcentages se situent au-dessus ou en dessous de la moyenne. Enfin, 39 entretiens semi-dirigés ont été réalisés, à l'aide d'un guide d'entretien. Cette collecte des données répond à plusieurs critères :

#### ***1.1 Choix de l'échantillon***

Les critères de choix de l'échantillon reposent sur deux modalités principales : la diversification des caractéristiques individuelles des étudiants de master (origine sociale, âge, fratrie, situation économique des étudiants et de leurs parents) et l'appartenance universitaire (types d'universités, de classes et de facultés) (Tableau 1). Cette recherche s'appuie ainsi sur un choix raisonné intégrant ces modalités et leurs caractéristiques.

Ayant obtenu l'autorisation des recteurs des trois universités ainsi que des doyens des facultés de Droit et de Sciences économiques pour contacter les étudiants, les délégués de classe ont contribué à identifier ceux répondant aux critères mentionnés dans le tableau 1. Une fois la liste des 39 étudiants ayant accepté de participer aux interviews établie, la deuxième étape a consisté à relever la moyenne de fin d'année (en %) en Master 1 pour chaque participant.

**Tableau 1 : Distribution des étudiants échantillonnés par critères de sélection**

Variables	Modalités	Fréquences
Faculté	Droit	19
	Economie	20
Types d'universités	Publique	20
	Privée	19
Origine sociale	Ville	11
	Rural	28
Genre	Masculin	24
	Féminin	15
Classe	Master 1	18
	Master 2	21
Statuts d'étudiants	Salariés	18
	Non-salariés	21
Statuts des parents	Salariés	11
	Non-salariés	28
Fratrie	De 1 à 6 enfants	21
	De 6 à 12 enfants	18
Âge	≤ à 30	17
	≥ à 30	22

Pour cette dernière étape, nous avons contacté les secrétaires des différentes filières afin d'obtenir les pourcentages des étudiants retenus pour l'enquête. À chaque prise de contact, nous avons présenté l'autorisation délivrée par l'autorité compétente pour accéder aux données.

### **1.2 Grille d'entretien et son contenu**

Cette étude repose sur des entretiens semi-directifs, ce qui justifie le recours à une grille que Combessie (2007, p. 24) qualifie de « mémento » ou de « pense-bête ». Celle-ci a été élaborée et testée après une phase exploratoire menée au sein des institutions universitaires ciblées par l'enquête. Étant donné que le terrain de recherche nous était encore inconnu, cette phase a permis d'adapter le contenu de la grille d'entretien aux réalités du terrain et de préciser l'hypothèse ainsi que la problématique de la recherche.

La réussite académique étant retenue comme variable dépendante (taux de réussite), le guide d'entretien s'articule autour de quatre variables : les caractéristiques individuelles de l'étudiant, la vie à l'université, la formation universitaire et le projet de l'étudiant.

### **1.3 Qualité des données**

Avant de commencer le recueil des données, nous avons obtenu l'autorisation des autorités compétentes. Les entretiens se sont déroulés dans un climat de confiance, après avoir informé les étudiants de l'usage des enregistrements et du respect de l'anonymat. Les audios, enregistrés à l'aide d'une tablette Samsung Galaxy Tab S2, ont été effacés après transcription. L'ordre des questions suivait la hiérarchie définie dans la grille d'entretien. Pour le recueil des pourcentages de fin d'année utilisés afin d'expliquer les niveaux de réussite, les secrétaires des différentes filières ont fourni les données à partir des palmarès de proclamation des 39 étudiants interviewés.

L'observation directe, bien que passive, a permis de saisir certains comportements liés à la motivation et à l'engagement académique (Chapoulie, 2006 ; Niyongabo, 2024). Les échanges avec professeurs, personnels administratifs et étudiants ont également enrichi la compréhension des enjeux de l'étude. Parmi les difficultés rencontrées, la disponibilité des étudiants, souvent en emploi durant la journée dans les universités privées, a parfois nécessité

de conduire des entretiens hors du cadre universitaire, notamment dans un endroit calme, y compris dans la voiture du chercheur. La durée des entretiens variait de 30 à 60 minutes.

## **2 Méthodes d'analyse des données**

Trois méthodes ont été mobilisées pour l'analyse des données : l'analyse thématique, la combinaison et le croisement des variables (explicatives et expliquée) donnant lieu au calcul du coefficient de corrélation de Spearman, ainsi que le test *t* de Student.

### **2.1 Analyse thématique du contenu des entretiens**

La première méthode, couramment utilisée en recherche qualitative, consiste à réduire les données en décomposant et en comparant les entretiens en thèmes et sous-thèmes, conformément à la question de recherche et à l'hypothèse (Ndayizamba, 2015 ; Niyongabo, 2024 ; Paillé & Mucchielli, 2012). À cela s'ajoutent les « expressions verbales et textuelles » retenues pour constituer les verbatims illustratifs dans la présentation des résultats (Paillé & Mucchielli, 2012). La thématisation proprement dite résulte des trois étapes proposées par la littérature (Aubin-Auger et al., 2008 ; Castillo, 2021 ; Niyongabo, 2024, p. 216-219).

La pré-analyse des données s'est effectuée lors de la transcription et de la saisie informatique, correspondant à ce que la recherche appelle « une écoute flottante des entretiens » (Ndayizamba, 2015, p. 96) et « une lecture flottante » (Bardin, 2007 ; Ndayizamba, 2015 ; Niyongabo, 2024, p. 217).

Le codage a constitué la deuxième étape de l'analyse thématique. Il consiste à transformer le texte brut en segments significatifs, couramment appelés « unités de sens » (Ndayizamba, 2015, p. 96 ; Niyongabo, 2024, p. 217). Ce codage peut être réalisé manuellement ou à l'aide d'un logiciel. Dans le cadre de cette étude, nous avons privilégié la méthode manuelle. C'est à ce stade que les noms des participants aux interviews ont été modifiés afin de garantir leur anonymat.

La troisième étape, celle du regroupement des segments de données, a consisté à rapprocher les extraits présentant une même signification. Nous avons établi des relations entre les unités de sens et les avons différenciées afin de répondre à la question de recherche. Ce travail de structuration a ensuite conduit à analyser les données à l'aide de statistiques descriptives.

### **2.2 Analyse du contenu à l'aide de statistiques descriptives**

Le regroupement des données et leur codage ont conduit à combiner les variables en croisant les variables explicatives (formes de motivation et formes d'engagement) avec la variable dépendante (réussite académique). Cette combinaison s'est réalisée de deux manières. D'une part, nous avons attribué des modalités à chaque micro-variable afin de coder statistiquement les données qualitatives. D'autre part, nous avons calculé la moyenne des pourcentages obtenus en Master 1 par les étudiants interviewés.

Cette méthode, encore peu utilisée dans de nombreux pays, est néanmoins courante en Suisse, au Canada et parfois en Belgique (Ayache & Dumez, 2011 ; Held, 2010 ; Niyongabo, 2024, p. 222-232). Le codage statistique a été effectué au moyen du logiciel Excel, tel que le recommandent certains chercheurs (Meunier, 2021 ; Niyongabo, 2024).

Enfin, pour calculer le coefficient de corrélation des rangs de Spearman et vérifier la validité des hypothèses, le codage s'est appuyé sur deux modalités combinées de la réussite académique : les modalités favorables (moyenne  $>$  66,81 %) et les modalités défavorables (moyenne  $<$  66,81 %), cette valeur représentant la marge d'erreur tolérée. Nous ne reviendrons

pas sur tous les détails relatifs au calcul de ce coefficient. Nous renvoyons le lecteur aux travaux de Held (2010, p. 652-653) et de Niyongabo (2024, p. 352-658), où sont expliquées les démarches permettant d'obtenir « les rangs attendus » et « les rangs observés ». La formule appliquée est la suivante :  $rs(x) = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$  : où  $d_i^2$  désigne le carré des différences entre le rang attendu et le rang observé, et  $n$  correspond au nombre d'étudiants interviewés. Le coefficient de corrélation des rangs de Spearman, noté  $r_s(x)$  ou  $\rho$ , est égal à 0,31, soit une valeur positive différente de zéro. La valeur de  $t$  de Student obtenue est de 2,036, conformément à la formule suivante :  $t = rs \sqrt{\frac{n-2}{1-rs^2}}$ .

### **2.3 Triangulation des données**

La triangulation des données est une méthode qui permet d'assurer une plus grande validité, cohérence et profondeur aux résultats de la recherche (Bauer & Gaskell, 1999 ; Niyongabo, 2024, p. 229). Elle est particulièrement indiquée lorsque le nombre de participants est limité en recherche qualitative et lorsqu'une correspondance peut exister entre les variables indépendantes et la variable dépendante (Flick, 1992). Bien qu'elle soit parfois qualifiée de « théorique », la triangulation concerne directement l'analyse des données (Beuker et al., 2016, p. 23).

Dans notre étude, cette approche a permis de réorganiser les données qualitatives sous une forme statistique, afin de renforcer la robustesse de l'interprétation.

## **Résultats**

La présentation des résultats s'effectue de deux manières : d'une part à travers les statistiques descriptives, et d'autre part à partir des extraits textuels issus du corpus transcrit.

### **1 Présentation des résultats selon les statistiques descriptives**

Les données statistiques sont présentées en quatre étapes. La première a consisté à organiser les modalités de variables par binômes, en leur associant la moyenne de réussite correspondante. La deuxième étape a servi à classer ces modalités selon un ordre décroissant de réussite. La troisième étape a consisté à comparer les résultats attendus et les résultats observés, afin de mettre en évidence les écarts entre les deux. Enfin, la quatrième étape a permis de calculer le coefficient de corrélation de Spearman, après avoir déterminé la différence entre les rangs attendus et les rangs observés.

#### **1.1 Modalités favorables ou défavorables à la réussite académique**

La première étape consiste à établir un binôme de modalités des variables explicatives (selon les niveaux de motivation et d'engagement) mis en relation avec un binôme de la variable dépendante (réussite académique favorable ou défavorable, selon la moyenne obtenue). À ce stade, les données ne sont pas encore hiérarchisées.

En effet, à partir de 66,81 % (la moyenne générale de la réussite), nous avons identifié différents degrés de réussite académique selon plusieurs critères : le niveau d'implication de l'étudiant (fort ou faible), son degré de motivation (élevé ou faible), sa pratique de lecture (lectures complémentaires ou simple dépendance au contenu fourni par l'enseignant) et sa manière de valoriser les pratiques universitaires (fortement ou faiblement).

**Tableau 2 : Présentation des variables selon la moyenne de la réussite**

Catégories par binôme	Moyenne en %	Rapport à la réussite
Très impliqués	68,48	Favorable : > 66,81
Moins impliqués	65,41	Défavorable : < 66,81
Très motivés	68,07	Favorable
Moins motivés	65,61	Défavorable
Plus de recherches	68,91	Favorable
Moins de recherches	64,60	Défavorable
Forte appréciation des pratiques	68,86	Favorable
Faible appréciation des pratiques	65,82	Défavorable

### **1.2 Classement des modalités de la réussite selon les niveaux de la réussite**

La deuxième étape consiste à classer, par ordre décroissant, les catégories en fonction des modalités favorables ou défavorables à la réussite. À ce stade, les modalités retenues ne sont pas encore combinées : elles sont simplement ordonnées de façon décroissante selon le niveau moyen de réussite académique.

**Tableau 3 : Modalités de la réussite selon l'ordre décroissant de la réussite**

Modalités favorables à la réussite académique		
Rangs	Variables en modalités	% décroissant
1	Recherches supplémentaires	68,91
2	Appréciation des pratiques	68,86
3	Plus impliqués	68,43
4	Plus motivés	68,07
Modalités défavorables à la réussite académique		
Rangs	Variables en modalités	% décroissant
5	Faible appréciation des pratiques	65,82
6	Faible motivation	65,61
7	Faible implication	65,41
8	Pas de recherches en complément	64,60

### **1.3 Classement des combinaisons de variables**

La troisième étape a consisté à présenter le classement des combinaisons de variables, en indiquant pour chacune le numéro de l'étudiant correspondant ainsi que sa moyenne de fin d'année. À ce stade, il s'agissait de combiner les modalités afin d'identifier les étudiants répondant aux différents critères, puis de retenir leur moyenne annuelle comme valeur de référence. Toutefois, lorsque certains étudiants n'apparaissent pas dans la position attendue, c'est-à-dire lorsqu'un étudiant classé dans une catégorie favorable présente une moyenne inférieure à 66,81 %, ou qu'un étudiant classé dans une catégorie défavorable présente une moyenne supérieure à 66,81 %, cela indique visuellement un écart susceptible d'affecter la confirmation de l'hypothèse (Tableau 4). Cette situation justifie alors le recours au calcul du coefficient de corrélation des rangs de Spearman.

Tel que nous l'avons souligné lors de la présentation du tableau 4, certains étudiants ayant une moyenne inférieure à 66,81 % apparaissent dans une catégorie favorable à la réussite, tandis que d'autres se retrouvent dans une catégorie défavorable alors qu'ils présentent une moyenne supérieure à 66,81 %. Nous les avons signalés en gras dans le tableau 4. Ce constat n'est pas neutre.

**Tableau 4 : Combinaison des résultats : variables explicatives et réussite**

Modalités combinées >66,81%	N° d'étudiants	% de master1
Recherches supplémentaires (RS) & Forte appréciation des pratiques (FAP)	2	62,4
& Plus impliqués (PI) & plus motivés (PM)	3	78,9
	4	73,0
	11	68,0
	15	76,0
	20	75
	22	75,0
	23	61,1
	25	68,7
	26	74,0
<b>FAP&amp;PI&amp;PM (sigles au-dessus)</b>	<b>6</b>	<b>67,0</b>
Plus impliqués (PI) & plus motivés (PM)	8	68,7
	24	64,0
	34	67,5
	39	65,0
<b>Plus motivés</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Résultats combinaisons cas défavorable à la réussite</b>		
Modalités combinées <66,81%	N° d'étudiants	% de master1
Faibles recherches supplémentaires	13	65,0
	35	62,0
Faibles recherches supplémentaires & Moins motivés	28	63,1
	38	59,0
Faibles recherches supplémentaires & Moins impliqués & Moins motivés	9	67,8
	10	75,0
	30	53,6
Faibles recherches supplémentaires & Moins impliqués & Moins motivés & Faible appréciation des pratiques	1	64,0
	5	65,0
	7	76,0
	16	59,0
	17	75,0
	18	70,0
	21	61,7
	32	68,0
	33	65,0
	36	54,2
	37	57,0

Ce tableau invite à vérifier la validité de l'hypothèse. En effet, si tous les étudiants étaient correctement classés dans la catégorie « favorable à la réussite » pour ceux ayant un pourcentage supérieur à 66,81 % et dans la catégorie « défavorable » pour ceux ayant un pourcentage inférieur à cette moyenne générale, la validation de l'hypothèse serait moins sujette au doute. Dans la situation présente, le recours au calcul du coefficient de Spearman permet de renforcer cette vérification.

#### **1.4 Coefficient de rangs de Spearman et Test t de Student**

Dans Excel, nous avons reproduit le classement des données du tableau 4 (de haut en bas) en deux étapes. Dans la partie supérieure, nous avons placé les combinaisons en attribuant la même valeur de classement aux cas similaires. Par exemple, tous les cas correspondant à la combinaison *Recherches supplémentaires & Forte appréciation des pratiques & Plus impliqué*

& *Plus motivé* ont reçu la valeur de classement 1. Le seul cas de la combinaison *Forte appréciation des pratiques & Plus impliqué & Plus motivé* a reçu la valeur 2. Tous les cas de la combinaison *Plus impliqué & Plus motivé* ont été classés avec la valeur 3. Aucune occurrence ne correspondait au cas *Plus motivé* seul, mais il était nécessaire de lui attribuer la valeur 4 dans le classement, sans numéro d'étudiant, ni moyenne observée, ni moyenne étape.

Nous avons ensuite reproduit le classement du tableau 4 dans le sens inverse (du bas vers le haut). Entre les différentes combinaisons, nous avons inséré dans Excel l'ensemble des étudiants n'apparaissant pas dans le tableau 4 (avec mention « autres »), de manière à faire figurer les 39 étudiants. Les rangs attendus correspondent à la valeur moyenne de l'ordre de classement selon les combinaisons. Ainsi, les combinaisons identiques partagent le même rang attendu. Par exemple, tous les cas de la combinaison *Recherches supplémentaires & Forte appréciation des pratiques & Plus impliqué & Plus motivé* ont comme rang attendu la valeur 5,5.

Le rang observé correspond, quant à lui, à la position de la moyenne annuelle de chaque étudiant après établissement de l'ordre décroissant des 39 moyennes (de la plus élevée à la plus faible, soit de 78,9 % à 53,6 %). Par exemple, l'étudiant n° 3, avec 78,9 %, occupe le rang observé 1. La moyenne suivante, 76 %, est partagée ex æquo par les étudiants n° 7 et n° 15 : leur rang observé correspond à la moyenne de leur position, soit  $(2 + 3) / 2 = 2,5$ . La moyenne la plus faible, 53,6 %, correspond à la 39e place ; seul l'étudiant n° 30 présente cette moyenne annuelle, d'où un rang observé de 39.

Après avoir déterminé les rangs attendus et observés, nous avons calculé leur différence, ce qui a permis de déterminer le coefficient de rangs de Spearman, lequel doit être différent de zéro pour que l'hypothèse soit considérée comme validée. Plus le coefficient s'approche de 1, plus le degré de validation est élevé ; plus il s'approche de 0, plus ce degré est faible.

Dans le cas de notre recherche,  $r_x$  est égal à 0,31 (*cf. Tableau 5 en Annexe*). La statistique  $t$  de 2,036 associée à ce coefficient ( $r_x = 0,31$ ) montre que celui-ci est significativement différent de zéro. La marge d'erreur est significative au seuil de 5 %, généralement retenu en sciences sociales comme seuil acceptable de significativité.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle « la réussite universitaire dépend de facteurs d'engagement tels que l'implication, la motivation, les stratégies d'apprentissage et l'appréciation des pratiques pédagogiques » peut être considérée comme validée, dans une certaine mesure. Les raisons avancées par les étudiants seront développées à travers les données qualitatives présentées dans la section suivante.

## **2 Présentation des résultats de l'analyse qualitative**

L'analyse quantitative précédente confirme que l'engagement influence la réussite universitaire, bien que ses composantes, à savoir implication, motivation, stratégies d'apprentissage, environnement de vie et d'études et appréciation des pratiques pédagogiques, soient modulées par des facteurs socioculturels, économiques, individuels et institutionnels. Dans ce cadre, la motivation est considérée comme une étape préalable conduisant à l'engagement effectif.

### **2.1 Engagement étudiante et ses différentes formes**

L'engagement étudiant constitue un facteur clé de réussite universitaire, en lien avec l'autorégulation, la performance académique et la qualité de l'apprentissage. Les étudiants adoptent des stratégies telles que la prise de notes, les résumés et l'utilisation d'outils numériques pour optimiser leur apprentissage. Mwansi le souligne :

«je fais progressivement le résumé du cours, donc je l'écris à la main et puis je mets du sérieux à l'examen... je prends les notes, je fais des résumés, cours par cours... je vais à l'école doctorale où il y a la connexion ».

La réussite dépend de la capacité à s'autogérer et à créer un environnement favorable, que ce soit à domicile ou dans des espaces calmes dotés de ressources fiables.

Trois formes d'implication se dégagent : comportementale, cognitive et affective. Nduwavyo illustre cette organisation méthodique :

«je me réveille, je prends la douche, et puis je prends mon livre physique ou l'ordinateur, je lis une heure ou 30 min... je me rends en classe, je suis les cours... je me repose... puis je fais des recherches à la bibliothèque... j'ai accès à toutes les bibliothèques. À l'inverse, un investissement insuffisant se traduit par des performances plus faibles : ce sont des cours que nous avons déjà vus... nous approfondissons le contentieux ».

La concentration et la régularité apparaissent comme déterminantes. Uwimayo rapporte : « vers le soir je peux faire une révision ou bien le matin... c'est vraiment un travail de recherche : 6 h environ... », tandis que Kubwacu illustre l'articulation de ses responsabilités personnelles et professionnelles : « je fais la révision au cabinet... je dois articuler le temps en tenant compte de ces trois choses ». À l'inverse, l'irrégularité affecte négativement les résultats, comme le reconnaît Iragaye : « j'ai tendance à faire les devoirs à la dernière minute... ».

L'entraide et le soutien institutionnel renforcent l'engagement et la valorisation des études. Munkize souligne l'importance du collectif : « j'ai même réussi la première session, avec une moyenne de 75 % en M1... si quelqu'un a des confusions... les autres vous donnent des explications ». Uwimayo ajoute : « j'ai acquis de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences et puis après il y a de l'espoir qui vient... mais certains étudiants ne donnent pas beaucoup de valeur aux études ».

Enfin, les conditions de vie et d'études influencent fortement la réussite. Nduwavyose évoque les difficultés liées au financement, au logement, à la restauration et au déplacement : « Ma vie à l'université n'est pas tout à fait bonne... je suis dérangé par le retard du prêt-bourse. » Les infrastructures limitées et le manque de personnel renforcent cette contrainte, comme le note Nsabeyo, expliquant sa note inférieure à la moyenne (64 % < 66,81 %) :

« Ici à l'UB, la vie n'est pas tout à fait facile, la preuve est que la situation économique n'est pas bonne à l'UB et pour toute la nation. Dans l'organisation de l'UB, nous avons un problème lié au manque de locaux, à l'UB, il y a la carence des salles de cours, en conséquence, les étudiants ne sont pas à l'aise parce que parfois, ils se présentent sur le lieu de travail, mais il manque des locaux, ils retournent à la maison ainsi de suite. Il y a aussi le problème d'autres matériaux, par exemple, nous n'avons pas de vidéos projecteurs suffisantes pour suivre les enseignements à l'aise. Mais aussi, nous avons la carence des enseignants parce qu'ils ne sont pas suffisants, d'où le recours aux enseignants à temps partiel »

Les manques évoqués par Nsabeyo à l'UB concernent également les universités privées. Les étudiants ont signalé l'absence de bibliothèques adéquates et d'outils numériques. La programmation et l'exécution des séances sont souvent perturbées par la mobilité du personnel enseignant. L'enseignement supérieur souffre déjà d'un déficit de professeurs qualifiés, et le faible nombre disponible est partagé entre les universités publiques et privées. Leur instabilité conduit à privilégier une pédagogie magistrale et une évaluation sommative centrée sur la mémorisation. Les étudiants subissent ainsi les conséquences de l'insatisfaction salariale des enseignants, situation qui pèse sur leur engagement et leur motivation. Akayo explicite les perturbations générées par ce dysfonctionnement :

« on a des professeurs davantage théoriciens que praticiens. Ici, en maîtrise, on n'est plus dans la théorie, on a déjà appris cela au baccalauréat : on a plus besoin de gens qui sont dans la pratique, c'est-à-dire des professeurs qui pratiquent ce qu'ils enseignent. Par exemple, on étudie le droit bancaire, on voudrait un professeur qui soit au moins passé par la banque : donc un praticien. Mais on a des docteurs qui ne sont pas des spécialistes dans le domaine du cours ; ce ne serait plus satisfaisant. Ouah, ça me dérange ! »

Ces observations confirment que l'engagement étudiant, modulé par les conditions de vie et d'apprentissage, la régularité, la concentration et le soutien institutionnel ou collectif, constitue un déterminant majeur de la réussite universitaire.

## **2.2 Motivation et ses formes**

La motivation, considérée comme le moteur de l'engagement, présente une signification proche de celle de l'engagement lui-même. Les éléments caractérisant la motivation ont été évoqués précédemment. Dans cette section, l'accent est mis sur la distinction entre motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation. Les étudiants définissent la motivation en fonction de leur autodétermination, de la perception de leurs capacités et de l'environnement universitaire, ainsi que des attentes qu'ils ont vis-à-vis de leur formation. Ces trois formes sont évaluées à travers plusieurs facteurs : le ressenti émotionnel, les pratiques universitaires, les conditions de vie et d'études, ainsi que le lien avec leur projet professionnel et intellectuel.

Munkize illustre le rôle de la motivation dans la réussite académique. Bien qu'ayant étudié les statistiques au Baccalauréat, elle a intégré un master en Économie et devait s'adapter à une nouvelle discipline. Grâce à sa motivation intrinsèque et extrinsèque, elle se sent à l'aise :

« Je suis à l'aise. C'est pourquoi je dois suivre les cours avec motivation... j'ai fait les Statistiques à la base, ayant fait cette filière au bac, ce n'est pas facile de m'adapter pour faire l'économie de l'environnement. C'est très compliqué. Dans l'économie de l'environnement, il n'y a plus les matières vues dans les Statistiques, je suis obligé de fournir beaucoup d'efforts pour comprendre la matière... j'ai même réussi la première session, avec une moyenne de 75 % en M1 »

Sa motivation intrinsèque repose sur la confiance en ses capacités cognitives et mentales, ainsi que sur le plaisir qu'elle prend à suivre l'Économie à l'UB. Le sentiment positif de Munkize s'appuie également sur l'entraide et la collaboration avec ses pairs : « ici à l'UB, on a l'habitude de travailler ensemble, donc chacun peut réviser individuellement, mais après, nous organisons une séance de discussions, des échanges ». Cette appréciation des pratiques universitaires facilite l'adaptation et l'intégration académique :

« Comme au bac, je n'étais pas ici, la méthodologie que les profs d'ici utilisent me complique un peu. Les profs ont l'habitude de vous donner des livres pour faire la lecture, alors qu'à l'université privée, nous sommes habitués à voir les profs quand ils viennent enseigner ».

La motivation extrinsèque de Munkize dépend de la valeur qu'elle accorde à son université et à la réussite au concours d'entrée : « je t'ai dit que le fait de fréquenter l'UB me donne une valeur, c'est un honneur pour moi, c'est pourquoi je dois suivre les cours avec motivation ». D'autres étudiants présentent des distinctions similaires. Uwimayo observe : « il y a ceux qui sont là pour acquérir des connaissances : ceux-ci participent. D'autres sont là pour avoir le diplôme : ceux-ci se foutent des devoirs et des TP ». Certains visent la création d'entreprise, d'autres l'avocature ou la progression professionnelle.

À l'inverse, l'amotivation se caractérise par un faible niveau d'autodétermination. L'étudiant se sent incapable de fournir un travail de qualité et éprouve un sentiment d'insatisfaction permanente. Iragaye illustre cette situation, confronté à la difficulté de concilier emploi, études et obligations familiales. La démotivation n'est pas totale mais résulte de la

fatigue et du manque de concentration. Uwimayo précise : « ce n'est pas à dire qu'ils ne sont pas déterminés, mais ils sont fatigués par le travail... Or, là étant déjà fatigués, ils ne feront pas grand-chose car le corps est épuisé, il ne suit plus ». Iragaye montre comment sans la motivation, l'étudiant employé, marié avec des enfants aura du mal à réussir :

« c'est vraiment difficile parce que du lundi au dimanche, tu es occupée par le travail et les cours mais quand on programme l'examen, c'est vraiment difficile. Moi je prends un samedi et dimanche, je lis les notes surtout le week-end qui précède l'examen ou je suis obligée de m'absenter en classe. Je m'absente jeudi ou vendredi parce qu'ils ne nous donnent pas le temps de préparer l'examen. Les cours continuent en même temps et on doit terminer les matières au cours de l'année civile. Parfois, ils nous donnent un vendredi seulement, mais ce n'est pas suffisant »

Ainsi, la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, favorise l'engagement et la réussite académique (à des degrés différents), tandis que l'amotivation, souvent liée à la fatigue et aux contraintes multiples, constitue un frein significatif.

### **2.3 « *Ugukosora* » et « *Ugufashanya* » : deux cas pratiques pour stimuler ou renforcer l'engagement et la motivation**

Nous proposons les concepts *ugukosora* (« corriger ») et *ugufashanya* (« s'entraider ») comme deux leviers qui stimulent et renforcent l'engagement et la motivation des étudiants. Bien que typiquement burundaises, ces notions possèdent une portée universelle. Elles reposent sur la collaboration et la responsabilisation de l'étudiant et correspondent à trois formes d'intégration universitaire favorisant la réussite et la performance : académique, sociale et institutionnelle.

*Ugukosora*, paradigme signifiant littéralement « corriger », a été mentionné douze fois par les trente-neuf étudiants interviewés, soit plus de 30 %. Les étudiants l'emploient dans un triple sens : l'entraide académique, l'autoévaluation, et l'évaluation des pratiques d'apprentissage. Après chaque examen, ils organisent des moments conviviaux pour échanger sur le déroulement des cours et des évaluations. Ils y analysent les pédagogies universitaires, souvent variables selon les enseignants, et discutent des systèmes d'évaluation afin de mieux s'y adapter. Ces échanges conduisent à des recommandations sur leurs stratégies d'apprentissage et sur l'adaptation aux pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants. Cette dynamique interactive renforce la confiance en soi et constitue ainsi une source supplémentaire de motivation influençant la réussite universitaire. Comme l'explique Nizigame : « il y a une situation qu'on appelle communément ugukosora : après un examen, nous nous retrouvons pour partager un verre ». Bakundane précise le cadre de ce partage : « nous nous retrouvons pour discuter ensemble et trouver une meilleure solution : interagir, rester en contact, s'entraider... nous créons une sorte d'amitié, des liens entre collègues, des rencontres ayant des liens sociaux ».

De son côté, *ugufashanya* désigne une pratique favorisant l'intégration sociale et institutionnelle. Elle met en avant les relations extracurriculaires positives centrées sur le soutien mutuel, contribuant au développement personnel et professionnel tout en réduisant certaines inégalités sociales. Elle facilite également la transition entre le baccalauréat et le master. Fondée sur les valeurs d'*ubuntu* (humanité) et d'*ubumwe* (unité), caractéristiques des relations sociales au Burundi, elle repose sur l'encouragement réciproque, également visible lors des compétitions et tournois interuniversitaires (football, volleyball, basketball, etc.). Bakundane en précise le cadre : « il y a une circonstance pour organiser des rencontres, par exemple à l'occasion d'une naissance dans la famille, d'un mariage, d'une situation heureuse ou même malheureuse comme un décès ».

Rade, après des débuts difficiles en matière d'intégration universitaire, témoigne de l'impact positif de cette pratique grâce à son engagement dans des clubs culturels et sportifs. Sa réussite s'appuie sur la confiance en soi, l'autodétermination et l'autorégulation. Elle déclare :

« je me sentais bien, je participais dans beaucoup de clubs, dont celui de l'économie où j'appris des connaissances dans le domaine, et puis dans les clubs sportifs. Je suis contente d'être joueuse, je suis capitaine de l'équipe, c'est un grand plaisir pour moi ».

## Discussion des résultats

L'analyse de l'impact de la motivation et de l'engagement sur la réussite universitaire met en évidence deux problématiques majeures. Premièrement, elle souligne la nécessité d'améliorer les conditions de vie et d'études des étudiants, dans un contexte marqué, au Burundi comme à l'échelle internationale, par trois défis : la massification de la population étudiante, la multiplication des universités privées et l'implémentation différenciée du processus de Bologne. Ces conditions apparaissent comme des déterminants essentiels de la réussite académique (Cordazzo, 2019 ; Duguet et al., 2016 ; Ndayizamba, 2015 ; Niyongabo, 2024 ; Paivandi, 2018), dans la mesure où elles influencent directement la motivation et l'engagement.

Deuxièmement, la réussite universitaire est étroitement liée à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, lesquels reposent sur un triple registre d'attentes : celles des étudiants, de l'institution universitaire et de la société. Cette conception, orientée vers l'excellence et la performance (Niyongabo, 2024 ; Paivandi, 2015, 2018 ; Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999), mobilise des compétences clés telles que l'autodétermination et l'autorégulation. Dans cette perspective, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage exerce un effet direct sur la motivation et l'engagement, constituant ainsi un vecteur déterminant de réussite.

Ces résultats confirment les conclusions de la littérature qui associent motivation et engagement aux théories de l'autodétermination et de l'autorégulation (Duguet et al., 2016 ; Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015 ; Ndayizamba, 2015 ; Niyongabo, 2024 ; Pirot & De Ketela, 2000). La motivation, définie comme un état psychologique interne (désir d'apprendre, perception de soi, de sa formation, de son environnement et de ses enseignants), constitue à la fois le moteur et la condition préalable de l'engagement. Ce dernier se traduit par des dimensions observables : comportement, investissement intellectuel et réactions émotionnelles. La distinction entre motivation et engagement est donc essentielle : la première renvoie aux dynamiques internes de l'étudiant, le second à l'expression concrète de son implication académique.

Si l'on admet que la réussite dépasse le simple rendement académique, l'obtention d'un diplôme ou l'insertion professionnelle, pour inclure l'acquisition de savoirs et de compétences, cette étude confirme que la motivation extrinsèque et l'amotivation ne conduisent pas à une réussite optimale (Duguet et al., 2016 ; Niyongabo, 2024 ; Paivandi, 2018 ; Roland et al., 2015). Un faible niveau d'autodétermination engendre le stress, l'anxiété, la fatigue, voire l'épuisement et l'insatisfaction, réduisant ainsi les chances de réussite. À l'inverse, l'implication, le sentiment d'efficacité personnelle, la confiance en soi, l'optimisme, la gestion du temps, l'interaction et l'entraide favorisent une meilleure performance académique.

Les paradigmes burundais *ugukosora* (correction mutuelle) et *ugufashanya* (entraide) apparaissent comme deux dynamiques complémentaires d'engagement qui structurent la motivation et la réussite universitaire. Le premier renvoie à une forme d'intégration académique par l'évaluation critique et l'amélioration des stratégies d'apprentissage, tandis que le second

relève davantage de l'intégration sociale et institutionnelle par la solidarité et le soutien émotionnel. En renforçant à la fois la confiance en soi et le sentiment d'appartenance, ces pratiques stimulent la motivation intrinsèque des étudiants et favorisent leur persévérance académique. Elles rejoignent ainsi les modèles d'intégration académique et sociale (Tinto, 1993) et d'« involvement » (Astin, 1984), tout en s'en distinguant par leur ancrage dans les valeurs d'*ubuntu* et d'*ubumwe*. Elles offrent une lecture contextualisée qui enrichit la recherche internationale sur la réussite universitaire en soulignant l'importance des dimensions culturelles et collectives de la motivation, de l'engagement et de la performance académique.

## Conclusion

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la mise en œuvre du système BMD et de l'introduction du cycle de master dans les universités burundaises. Si les résultats montrent une hausse significative des taux de réussite, notamment au niveau du master, cette évolution ne traduit pas nécessairement une amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'analyse des effets des formes de motivation et d'engagement des étudiants sur la réussite universitaire souligne ainsi la nécessité de reconsidérer le rôle actif de l'étudiant dans son processus d'apprentissage et d'évaluer la portée réelle des réformes introduites par le système BMD.

Cette étude montre que la réussite universitaire des étudiants de master au Burundi est étroitement liée à la motivation et à l'engagement. Les résultats révèlent que la motivation intrinsèque et l'engagement cognitif et comportemental sont les principaux facteurs favorisant la persévérance et la performance académique. Les paradigmes burundais *ugukosora* (correction mutuelle) et *ugufashanya* (entraide) apparaissent comme deux pratiques culturelles, renforçant la motivation, le soutien social et l'intégration académique et institutionnelle. L'étude souligne également l'importance des conditions de vie et d'études, ainsi que de la qualité de l'encadrement, dans la consolidation de ces déterminants. Ces résultats invitent à repenser les stratégies pédagogiques et les dispositifs de soutien universitaire, afin de combiner exigence académique, cohésion sociale et engagement étudiant.

## Forces et faiblesses

Cette étude portant sur la réussite académique figure parmi les rares recherches menées au cycle de master, tant au Burundi qu'à l'international. La majorité des travaux existants se concentrent sur le premier cycle de l'enseignement supérieur et appréhendent la réussite universitaire principalement en opposition à l'échec. Par ailleurs, l'impact de la motivation et de l'engagement sur la réussite universitaire demeure un champ encore peu exploré.

Cette recherche a ainsi permis de mettre en évidence la contribution propre de l'étudiant dans l'acquisition des compétences nécessaires pour répondre aux besoins sociétaux et mondiaux. La méthodologie adoptée a actualisé une approche mixte (qualitative et quantitative) proposée en psychologie de l'éducation depuis les années 2000. Cette méthode, adaptée à un échantillon de petite taille, justifie le recours aux statistiques descriptives et au coefficient de rangs de Spearman.

Cependant, l'usage d'un questionnaire permettrait d'intégrer un échantillon beaucoup plus large. Par ailleurs, l'étude ayant été menée uniquement dans les universités de Bujumbura, il aurait été pertinent d'inclure également les universités de l'intérieur du pays afin de tenir compte des enjeux socioéconomiques et environnementaux. De même, interroger les professeurs aurait permis de recueillir leur perception de la motivation et de l'engagement des étudiants, enrichissant ainsi l'analyse.

### Remerciements

Merci aux étudiants ayant participé aux entretiens, aux doyens des facultés qui ont permis la collecte des données, ainsi qu'aux personnels administratifs ayant facilité l'accès au terrain.

**Conflits d'intérêts :** Je déclare n'être soumis à aucun conflit d'intérêts. Aucun financement, engagement personnel ou institutionnel n'a interféré avec l'objectivité et l'intégrité de cette recherche.

**Utilisation de l'Intelligence Artificielle :** Je certifie que cette recherche est entièrement originale et que je n'ai eu recours à aucune forme d'intelligence artificielle pour sa conception, son analyse ou sa rédaction.

---

### Références

- Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2-Eté), 33-46. <https://hal.science/hal-00657925>, consulté le 1/09/2025.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd.)*. De Boeck.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D., & Boutin, N. (2012). Problem-based and project-based learning in engineering and medicine : Determinants of students' engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30.
- Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, 200(3), 99-117. <https://journals.openedition.org/rfp/7077>, consulté le 23/03/2023.
- Biouy, A. (2021). Chapitre 2. La méthodologie mixte. In *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 35-50). Dunod. DOI: 10.3917/dunod.casti.2021.01.0035
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Cassaignol-Bertrand, F., & Constant, É. (2007). La norme de motivation intrinsèque : Valorisation, utilité et désirabilité sociales. *Bulletin de psychologie*, 488(2), 121-133. <https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2007-2-page-121>, consulté le 1/02/2024.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The Mixed Methods Reader*. SAGE.
- Cordazzo, P. (Éds.) (2019). Parcours d'étudiants: Sources, enjeux et perspectives de recherche. Paris: Ined Éditions.
- Creswell, J. W. (2021). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : Description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* [Phdthesis, Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01217315>, consulté le 25/07/2025
- Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation, Supplément électronique à la revue de Recherches en éducation*, 5.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 1-32. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:93664>

- Gerard, L., & Rubio, A. A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : Le cas de PedagInnov. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1), 1-27. <https://journals.openedition.org/ripes/2212>, consulté le 01/09/2025.
- Held, U. (2010). Pièges des corrélations : Les coefficients de corrélation de Pearson et de Spearman. *Forum Médical Suisse – Swiss Medical Forum*, 10(38), 652-653. <https://doi.emh.ch/fms.2010.07285>, consulté 4/10/2025.
- Meunier, J.-M. (2015). 2. Les procédures applicables aux variables. In *Statistiques pour psychologues: Vol. 2e éd.* (p. 23-44). Dunod.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : Quarante ans de recherche. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). De Boeck Supérieur.
- Morlaix, S., & Lambert-Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : Quels effets directs ou indirects sur la réussite? *Recherches en éducation*, 22(6), 152-167. <https://shs.hal.science/halshs-01160985>, consulté le 15/11/2024.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 180, 77-94. <https://journals.openedition.org/rfp/3809>, consulté le 15/11/2024.
- Ndayizamba, A. (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi : Cas des étudiants formés dans les collèges communaux*. Presses universitaires de Louvain.
- Niyongabo, J. (2024). *La réussite à l'université : Comparaison entre l'Université du Burundi (UB), l'Université Sagesse d'Afrique (USA) et l'Université Lumière de Bujumbura (ULBU)* [Phdthesis, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-04958814>, consulté le 20/09/2025
- Nyandwi, S., Congera, A., Gatore, K.-J., Nkunzimana, R., Nuwacu, J. P., Mwizerzo, P., Ndikuryayo, T., Nahimana, D., Mpawenayo, P.-C., Ntiharirizwa, S., Bararunyeretse, P., Niyonzima, S., & Havyarimana, C. (2021). Analyse des facteurs de réussite et d'échec des étudiants de l'Université du Burundi : Cas de la faculté des sciences. *Série Sciences Exactes et Naturelles*, 1(30), 29-41.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 99-116. <https://journals.openedition.org/rfp/7546>, consulté le 23/06/2023.
- Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie Collégiale*, 27(3), 13-16.
- Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires : Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-82. DOI <https://doi.org/10.7202/1085563> adresse copiéee, consulté le 23/11/2023.
- Pirot, L., & De Ketela, 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. DOI: 10.7202/000127ar
- République du Burundi, Loi n° 1/07 du 29 octobre 2020 portant Révision de la Loi n° 1/22 du 30 décembre 2011 portant Réorganisation de l'Enseignement Supérieur au Burundi.
- Tuyisenge, F. (2022). L'essor contrasté de l'enseignement supérieur au Burundi. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 89(4), 19-23. DOI: 10.4000/ries.11965

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(72), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., & M.E. Grouzet, F. (2001). 2. Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Curry & P. Sarrazin (dir.). *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches* (p. 57-95). Presses universitaires de France.
- Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2008). Le modèle hiérarchique : Une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque. In R.V., Joule & P., Huguet. *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (p. 163-203). Presses universitaires de Grenoble.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

## Annexe

**Tableau 5 : Calcul du coefficient de corrélation de rangs de Spearman**

ordre classement	Coefficient de Spearman : R: f( Implication; Motivation; stratégies d'étude; appréciation des pratiques de l'université)								Di*Di
	Classement	Etapes	N° étudiant	%M1 observé	Moy étape	Rang attendu	Rang observé	Di	
1	1 RS & FAP & PI & PM	2	62,4	71,21	5,5	30	-24,5	600,25	
2	1 RS & FAP & PI & PM	3	78,9	71,21	5,5	1	4,5	20,25	
3	1 RS & FAP & PI & PM	4	73	71,21	5,5	9	-3,5	12,25	
4	1 RS & FAP & PI & PM	11	68	71,21	5,5	16,5	-11	121	
5	1 RS & FAP & PI & PM	15	76	71,21	5,5	2,5	3	9	
6	1 RS & FAP & PI & PM	20	75	71,21	5,5	5,5	0	0	
7	1 RS & FAP & PI & PM	22	75	71,21	5,5	5,5	0	0	
8	1 RS & FAP & PI & PM	23	61,1	71,21	5,5	33	-27,5	756,25	
9	1 RS & FAP & PI & PM	25	68,7	71,21	5,5	14,5	-9	81	
10	1 RS & FAP & P1& PM	26	74	71,21	5,5	8	-2,5	6,25	
11	2 FAP & PI & PM	6	67	67	11	20	-9	81	
12	3 PI & PM	8	68,7	66,3	13,5	14,5	-1	1	
13	3 PI & PM	24	64	66,3	13,5	26,5	-13	169	
14	3 PI & PM	34	67,5	66,3	13,5	19	-5,5	30,25	
15	3 PI & PM	39	65	66,3	13,5	23	-9,5	90,25	
16	4 PM				16		16	256	
17	9 Autres	12	70	66,8	19,5	12	7,5	56,25	
18	9 Autres	14	72,5	66,8	19,5	10	9,5	90,25	
19	9 Autres	19	70	66,8	19,5	12	7,5	56,25	
20	9 Autres	27	62,8	66,8	19,5	29	-9,5	90,25	
21	9 Autres	29	65	66,8	19,5	23	-3,5	12,25	
22	9 Autres	31	60,5	66,8	19,5	34	-14,5	210,25	
23	8 FRS	13	65	63,5	23,5	23	0,5	0,25	
24	8 FRS	35	62	63,5	23,5	31	-7,5	56,25	
25	7 MI & FRS	28	63,1	61,05	25,5	28	-2,5	6,25	
26	7 MI & FRS	38	59	61,05	25,5	35,5	-10	100	
27	6 MM & MI & FRS	9	67,8	65,47	28	18	10	100	
28	6 MM & MI & FRS	10	75	65,47	28	5,5	22,5	506,25	
29	6 MM & MI & FRS	30	53,6	65,47	28	39	-11	121	
30	5 MAP&MM&MI& FRS	1	64	64,99	35	26,5	8,5	72,25	
31	5 MAP&MM&MI& FRS	5	65	64,99	35	23	12	144	
32	5 MAP&MM&MI& FRS	7	76	64,99	35	2,5	32,5	1056,25	
33	5 MAP&MM&MI& FRS	16	59	64,99	35	35,5	-0,5	0,25	
34	5 MAP&MM&MI& FRS	17	75	64,99	35	5,5	29,5	870,25	
35	5 MAP&MM&MI& FRS	18	70	64,99	35	12	23	529	
36	5 MAP&MM&MI& FRS	21	61,7	64,99	35	32	3	9	
37	5 MAP&MM&MI& FRS	32	68	64,99	35	16,5	18,5	342,25	
38	5 MAP&MM&MI& FRS	33	65	64,99	35	23	12	144	
39	5 MAP&MM&MI& FRS	36	54,2	64,99	35	38	-3	9	
40	5 MAP&MM&MI& FRS	37	57	64,99	35	37	-2	4	
	Somme Di*Di							6819,5	
	6 (Somme Di*Di)							40917	
	N*N*N-N							59280	
	6x S Di*Di/N*N*N-N							0,69023279	
	Rho Spearman							0,31	