

Soutenir l'engagement et l'adaptation des étudiant·es dans le supérieur : que nous dit la recherche ?

Mikaël De Clercq,

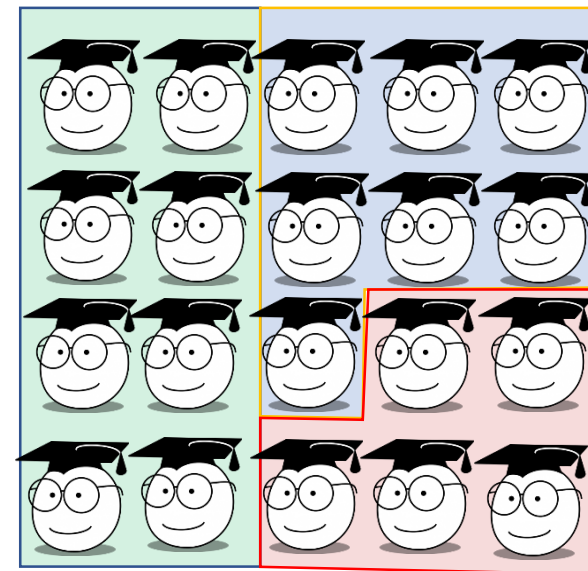
Expert de la réussite étudiante à l'ARES et Professeur invité UCLouvain



De la problématique de la réussite étudiante à celle du désengagement étudiant

- ▶ Une constance relative dans les taux de réussite :
 - ▶ Entre 2010 et 2017(SATURN) :
 - ▶ +/- 60 % échouent en première année (- de 45 ECTS)
 - ▶ Dont +/- 22% échouent et abandonnent
 - ▶ Des conséquences financières et psychologiques
 - ▶ Des variations importantes en fonction des contextes (De Clercq et al., 2021)
 - ▶ 30 à 80% d'échec

- ▶ Le désengagement, un phénomène en forte croissance (Baker et al., 2022)
 - ▶ Considéré comme le défi actuel majeur des enseignant·es du supérieur (Pham et al., 2022)



1. Pourquoi s'intéresser à l'engagement du jeune ?

- ▶ **L'engagement est le facteur clé de la réussite et de l'apprentissage** (Bergdahl et al., 2020)
 - ▶ **Le déterminant le plus proximal de la réussite** (De Clercq et al., 2020; Dupont et al., 2016)
 - ▶ **Un facteur clé de l'apprentissage** et du développement de connaissances/compétences (Gray et DiLoreto, 2016)
 - ▶ Facteur de protection de l'abandon (Gunnuc et Kuzu, 2015)
 - ▶ L'engagement contribue au bon fonctionnement du groupe classe (Bundick et al., 2014)
- ▶ **L'engagement est par essence malléable !**

2. Les trois dimensions de l'engagement



- ▶ **Une structure en trois dimensions a été largement prouvée** (Appleton et al., 2008; Fredricks et al. 2004; Reschly et Christenson 2012)
- ▶ **L'engagement comportemental** : l'engagement du corps
 - ▶ Le jeune est présent, participe, fait des efforts, persévère, est attentif, réalise les exercices...
 - ▶ Souvent mesuré par la participation au cours et le temps d'étude
 - ▶ **Le jeune arrive en retard, est passif, fait autre chose, dérange le cours...**
- ▶ **Déterminant le plus fort de la réussite pendant l'année** (De Clercq et al., 2020)
- ▶ Favorise une bonne dynamique de classe (Bundick et al., 2014)

2. Les trois dimensions de l'engagement



▶ L'engagement cognitif: l'engagement de la tête

- ▶ Le jeune réfléchit, il analyse en profondeur, il met en lien, régule sa concentration, vise des activités complexes, s'assure de bien comprendre...
- ▶ **Le jeune vise l'apprentissage minimal, apprend par coeur...**

▶ Déterminant important du développement de connaissances et de compétences (Phan et al., 2009)

▶ L'engagement affectif: l'engagement du cœur

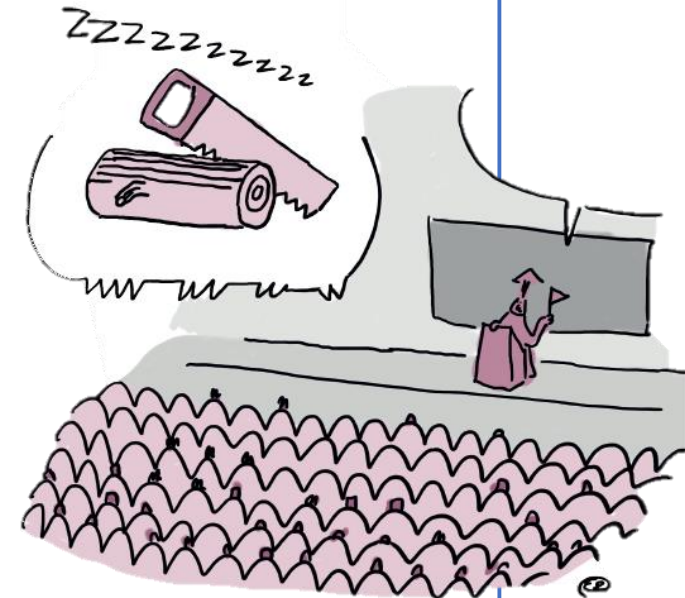
- ▶ Le jeune prend du plaisir, il se passionne, il éprouve de la joie...
- ▶ **Le jeune s'ennuie, ressent du stress, éprouve de la frustration, de la colère...**

▶ Déterminant important du bien-être et de la persévérance dans le cursus (Diaz et al., 2001)



3. Le pouvoir de l'enseignant·e sur l'engagement du jeune

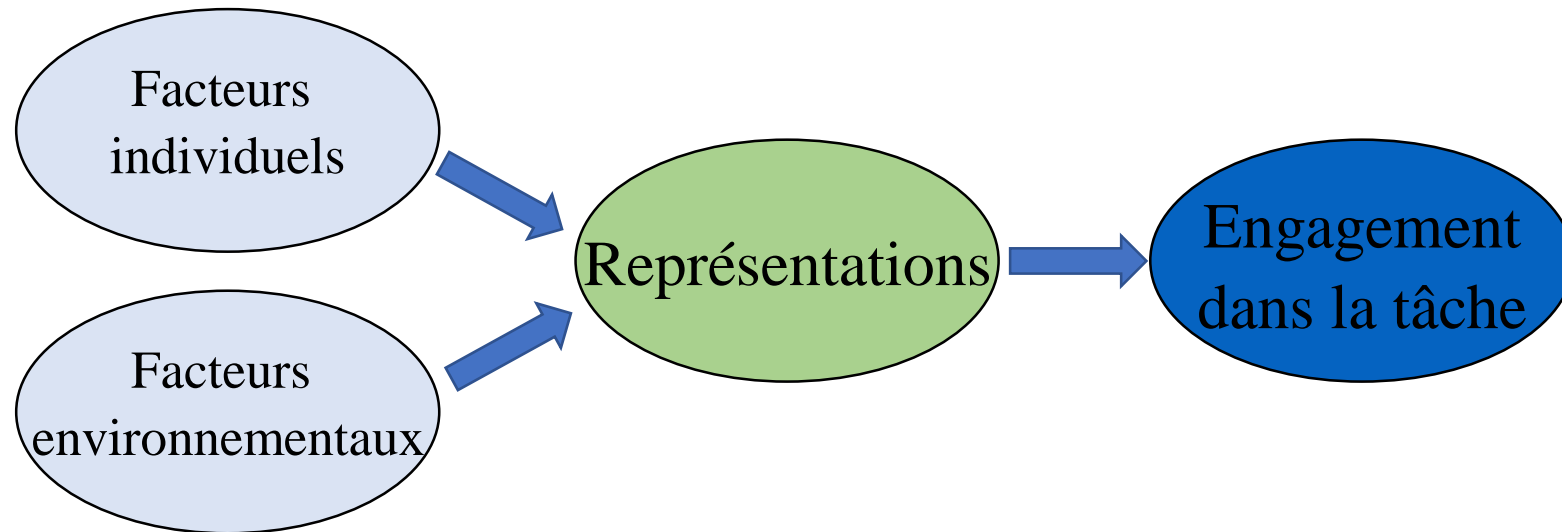
- ▶ L'enseignant·e a un rôle important et clairement documenté sur l'engagement du jeune (Roardo et al., 2017)
 - ▶ Peut agir au moyen :
 - ▶ de ses pratiques enseignantes (Jacquemart et al., 2021)
 - ▶ de ses attitudes (Duguet et Morlaix, 2012)
 - ▶ du climat relationnel qu'il instaure (Quin, 2017)
- ▶ L'effet de l'enseignant reste cependant limité
 - ▶ 30 à 35% du pouvoir d'action sur les différentes formes d'engagement (De Clercq et Duguet; in press; De Clercq et Jacquemart, 2021; De Clercq et al., 2020)



Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.

4. Quels sont les principaux déterminants de l'engagement?

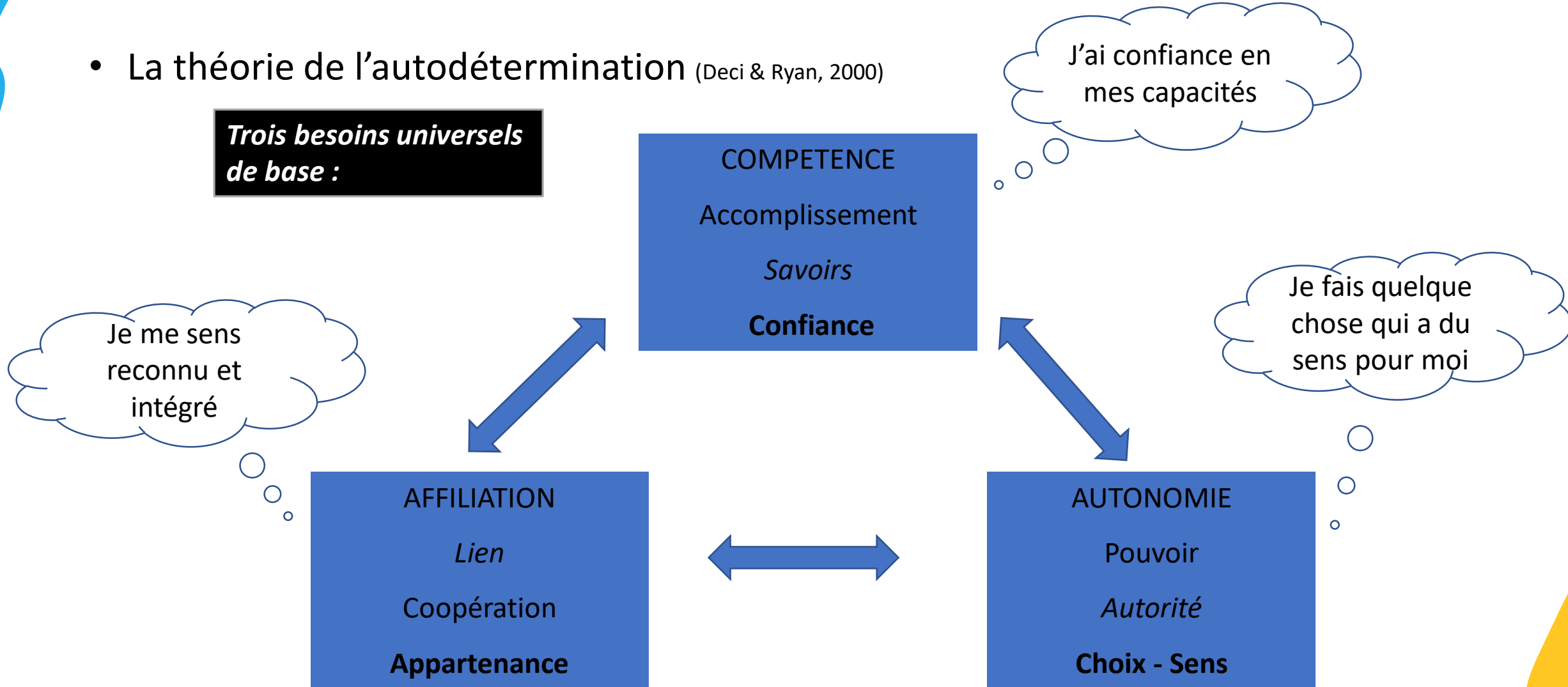
- ▶ L'approche sociale-cognitive (Bandura, 1986)
 - ▶ L'engagement résulte d'une **interaction** entre les apprenants et leur milieu d'apprentissage
 - ▶ Intérêt pour les représentations mentales de la personne (c-à-d. la manière dont elle perçoit les choses)



4. Quels sont les principaux déterminants de l'engagement?

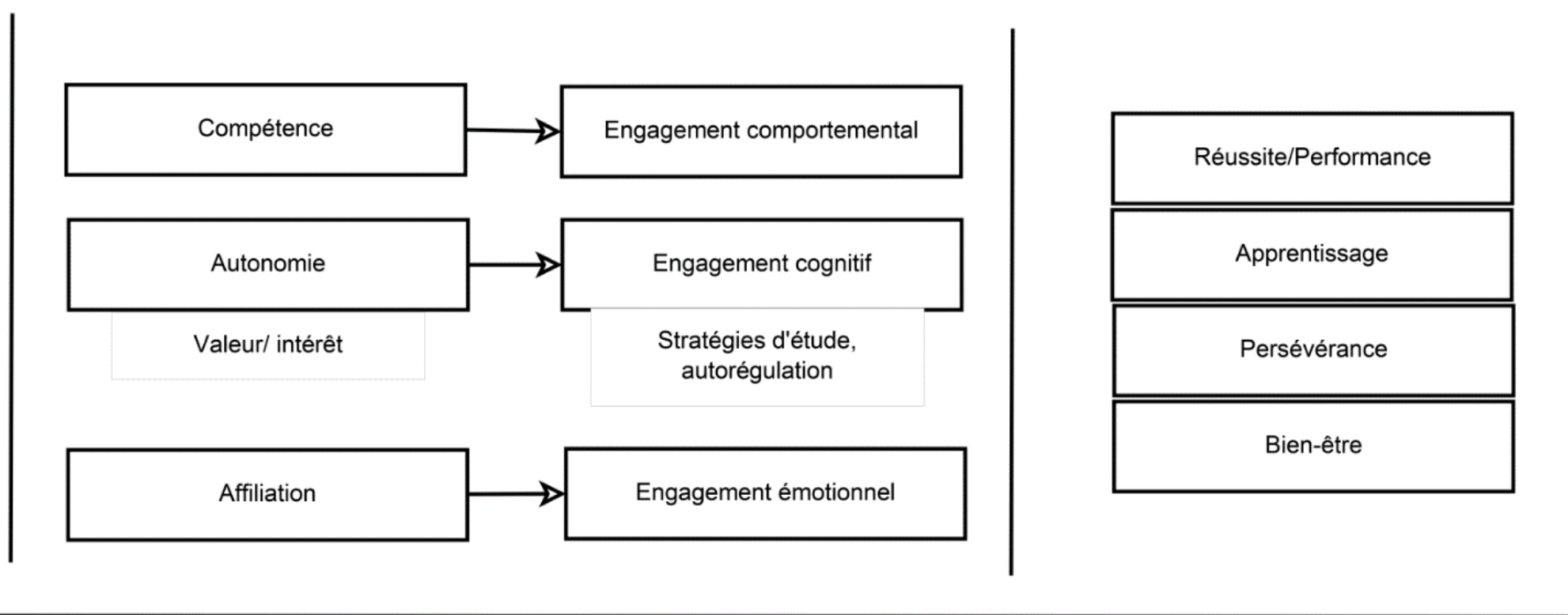
- La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000)

Trois besoins universels de base :



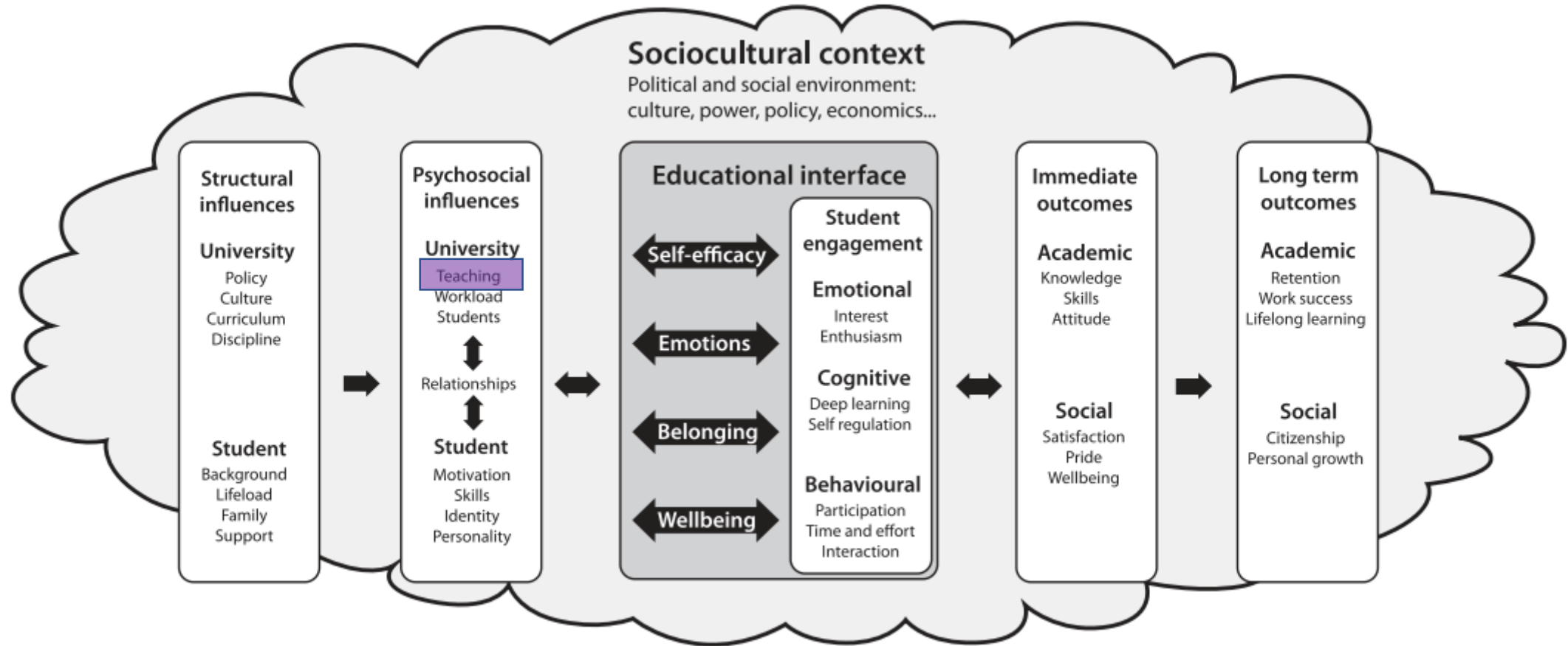
4. Quels sont les principaux déterminants de l'engagement ?

► Modéliser le processus d'engagement



De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 116, 1-27.
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54153>

4. Quels sont les principaux déterminants de l'engagement?



Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

5. Concrètement comment agir sur le besoin d'autonomie ?

L'autonomie, le sens

- En augmentant l'utilité (pratique en classe) :
 - Communication claire du but et des bénéfices de l'activité par l'enseignant·e
 - Importance de montrer les raisons des différentes tâches et exercices présentés
 - Demander le retour des étudiant·es en termes d'utilité
 - Mais aussi,
 - Exercice d'explicitation de l'utilité du cours par l'étudiant·e (Hulleman et al., 2017)

« Tout ça fonctionne très bien, car je leur ai souvent demandé, quels sont les thèmes qu'ils aimaient bien, auxquels ils accrochaient. Donc, chaque année, j'essaie de plus mettre l'accent sur ces thèmes-là. ... c'est une suggestion qu'ils m'avaient faite et qui marche. C'est intéressant, car ça fait sens pour eux. Et le fait de leur demander une production directement consultable ('production de notices sur Wikipédia') leur permet de renforcer une dimension supplémentaire dans l'utilité de leur travail. Ça fait du sens pour nous, car on corrige des choses qui vont être publiées même si c'est encore assez élémentaire et ça fait sens pour eux. Ce qu'ils font va directement servir aux autres »

5. Concrètement comment agir sur le besoin d'autonomie ?

L'autonomie, le sens

- En augmentant l'importance (pratiques en classe):
 - **Apprentissage authentique** :
 - Montrer l'importance de l'activité dans le développement personnel de l'étudiant·e
- En étant vigilant au coût perçu (pratiques en classe)
 - Certaines tâches paraissent souvent « ne pas valoir la peine » pour l'étudiant·e. même si elles sont jugées utiles ou intéressantes
 - Coût en temps mais aussi le **cout social et émotionnel** (Perez et al. 2014)
 - Parfois, il suffit de demander aux étudiant·es

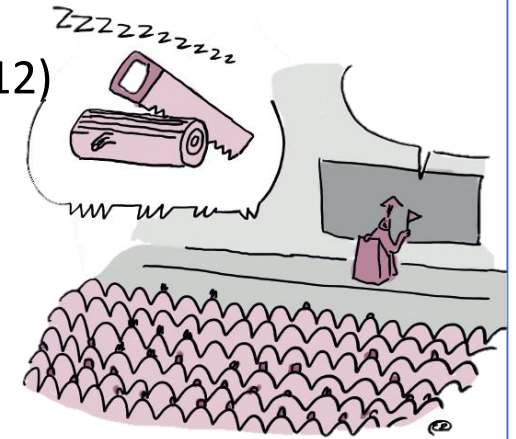
5. Concrètement comment agir sur le besoin d'autonomie ?

L'autonomie, le sens

- En augmentant l'intérêt (pratiques en classe)

- **L'attitude de l'enseignant·e** (Barry, 2018; Duguet et Morlaix, 2012)

- Le non-verbal
- La passion transmise dans le cours
- L'humour
- L'expressivité



- L'intérêt que fait transparaître l'enseignant·e pour sa matière se propage souvent pour susciter l'intérêt de l'étudiant·e (Jacquemart et al., in press)

- **La ludification** (Guiderdoni-Jourdain, & Caraguel, 2018)

- De nombreux bénéfices pour l'implication et la motivation des étudiant·es (Wang et Khambari, 2020)

6. Concrètement comment agir sur le besoin de compétence ?

La compétence, la confiance

- **Renvoi au concept de le sentiment d'efficacité personnelle** (Bandura, 1997)
 - ▶ Croyances dans ses capacités à réussir
 - ▶ **le prédicteur psychosocial le + important du processus de réussite** (Vandelannote & Demanet, 2021).
- **Attention cependant au réalisme de ce sentiment.**
 - ▶ Éviter le piège de l'angoisse paralysante/ incapacitante
 - ▶ Éviter le piège de la confiance imprudente

6. Concrètement comment agir sur le besoin de compétence ?

La compétence, la confiance

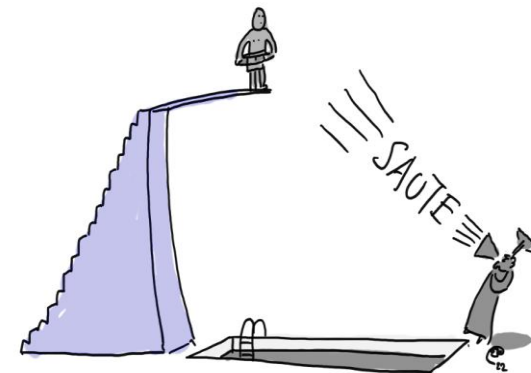
- En développant une attitude de soutien (pratiques en classe):
 - De simples encouragements et de la considération suffisent déjà (Jackson, 2002; De Clercq & Jacquemart, 2021)

« On fait tout pour les encourager et les aider. On est presque comme des metteurs en scène et hop, on les lance. On leur dit, c'est votre réussite. Et là, il y'a vraiment l'idée qu'on les porte un peu. »
 - Par l'enseignant·e mais aussi (surtout) par les pairs (De Clercq et al., 2019)
- En évitant la comparaison sociale et l'emphase sur la performance
 - Particulièrement négatif pour les étudiantes et étudiants d'origine modeste (De Clercq et al., 2020)

6. Concrètement comment agir sur le besoin de compétence ?

La compétence, la confiance

- En évitant les facteurs de stress (en et hors classe)
 - Importance de fractionner les tâches en sous-objectifs proximaux.
- En faisant vivre des moments de réussite (en et hors classe):
 - Ponctuer le cours de petites réussites progressives
 - Test de positionnement par télévotants
 - Vérifier l'existence de cette progressivité dans l'apprentissage



6. Concrètement comment agir sur le besoin de compétence ?

La compétence, la confiance

- Concrètement, avoir un regard sur la progressivité du cours :
 - En faisant vivre des moments de réussite (**le tableau de spécification**)
 - Comparaison systématique entre :
 - les objectifs de cours visés
 - ce qui a été mis en place au niveau des pratiques pédagogiques
 - ce qui a permis à l'étudiant de se tester avant l'évaluation
 - et ce qui a été évalué.

Objectifs de cours	Durant la séquence de leçons		Durant l'évaluation	
Résoudre les calculs en utilisant la procédure adéquates	9 périodes	90%	10 items	66,6%
Écrire l'opérateur qui permet d'obtenir la réponse indiquée	1 période	10%	5 items	33,3%

6. Concrètement comment agir sur le besoin de compétence ?

La compétence, la confiance

▶ En renforçant la structure du cours

- a) Structure claire des différents chapitres du cours
- b) Mise en lien des différents chapitres
- c) Emphase sur les points importants vs secondaires
- d) Faire des rappels, récapitulatifs, répétitions

Attention **structure ≠ de contrôle**

- ▶ Importance de laisser une certaine autonomie de choix dans le cours, laisser à l'étudiant·e la place de se l'approprier

7. Concrètement comment agir sur le besoin d'affiliation ?

L'affiliation, appartenance

« La relation que moi, j'ai avec les étudiants, elle est plus intimiste, j'ai vu ce qu'ils savaient faire de pire et je sais maintenant ce qu'ils savent faire de mieux. Donc quelque part, je suis un peu rentré dans leur intimité... une relation s'établit. Le professeur devrait être plus souvent au milieu de ses étudiants à discuter à montrer comment il réfléchit, pourquoi on fait ça, poser des questions, attendre la réponse. » (I.2, L.477)

- ▶ Laisser **une place importante** à l'affiliation
 - ▶ **! au climat de proximité**
 - ▶ Particulièrement important pour les étudiants en difficulté
- ▶ **Considération positive de l'étudiant·e**
 - ▶ Proximité avec l'étudiant·e
 - ▶ Prise en compte de ses difficultés
 - ▶ Adaptation du rythme et discours
- ▶ **Approche constructive de l'erreur**
 - ▶ Construire le savoir à partir des difficultés rencontrées par les étudiant·es renforce la rétention de l'information
 - ▶ Encouragez l'étudiant·e à sortir de sa zone de confort
 - ▶ Montrez que vous pouvez également vous tromper.

Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble: des pistes pour structurer les interactions en classe. *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*, 189-208.

8. D'autres éléments pour impliquer l'étudiant cognitivement

- Concrètement, comment favoriser l'engagement cognitif?

- **Modèle ICAP** (Chi & Wylie, 2014)

- **Viser des activités interactives et constructives**

Un récapitulatif du modèle ICAP :
<https://youtu.be/uC-9lViDGL0>

- **Pendant un cours** : moment dévolu au débat, à l'argumentation

- **Pendant une tâche** : demander à l'étudiant·e

- D'expliciter sa compréhension,
- De mettre en avant les divergences de compréhension, les similitudes
- De justifier ses choix
- De trouver des contre-exemples

Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.

8. D'autres éléments pour impliquer l'étudiant cognitivement

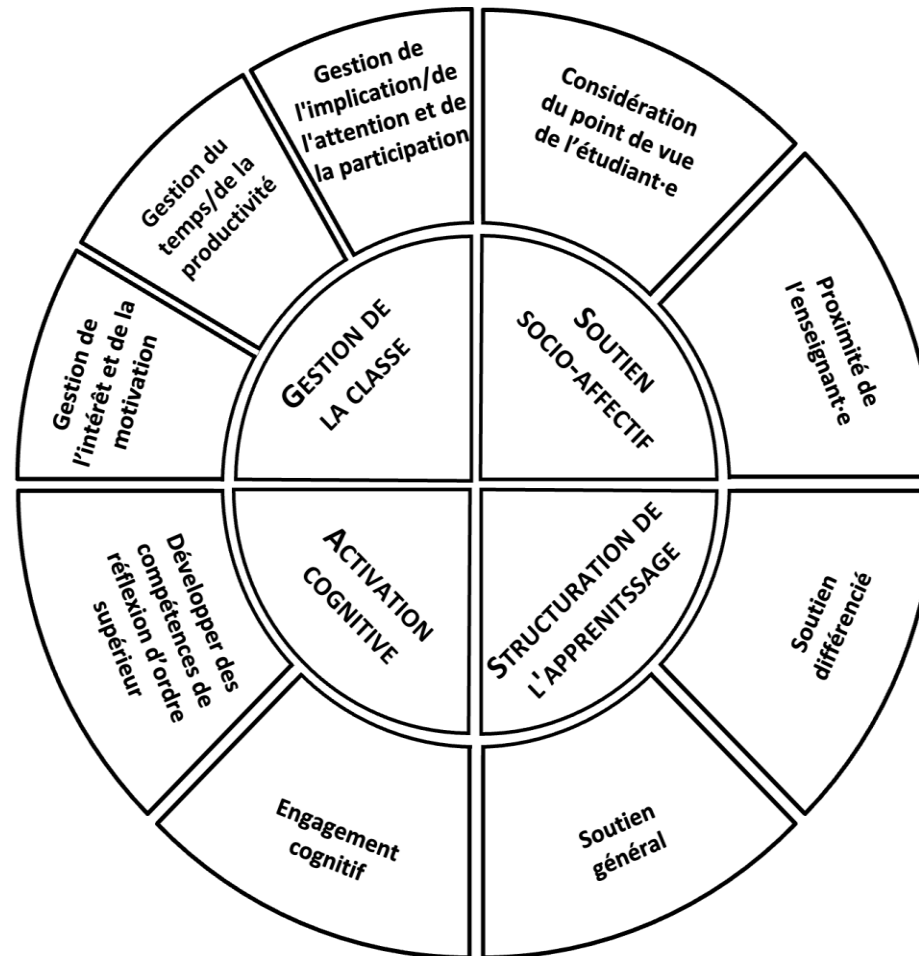
- Plus précisément 5 actions à retenir : (Fiorella & Mayer, 2016)
 - **La schématisation** → utilisation de cartes conceptuelles pour relier le contenu aux précédents concepts connus.
 - **L'illustration** → demander à l'étudiant·e de générer un nouvel exemple inédit basé sur les concepts développés/ un contre-exemple.
 - **L'auto-évaluation** → demander à l'étudiant·e de juger lui-même de son niveau de maîtrise, de le justifier.
 - **L'explication/ justification** → réaliser une activité demandant à l'étudiant·e de justifier un point de vue, une position.
 - **L'enseignement** → inviter l'étudiant·e à prendre la position, le rôle d'enseignant·e.

Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28(4), 717-741. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-015-9348-9>

Pour aller plus loin...

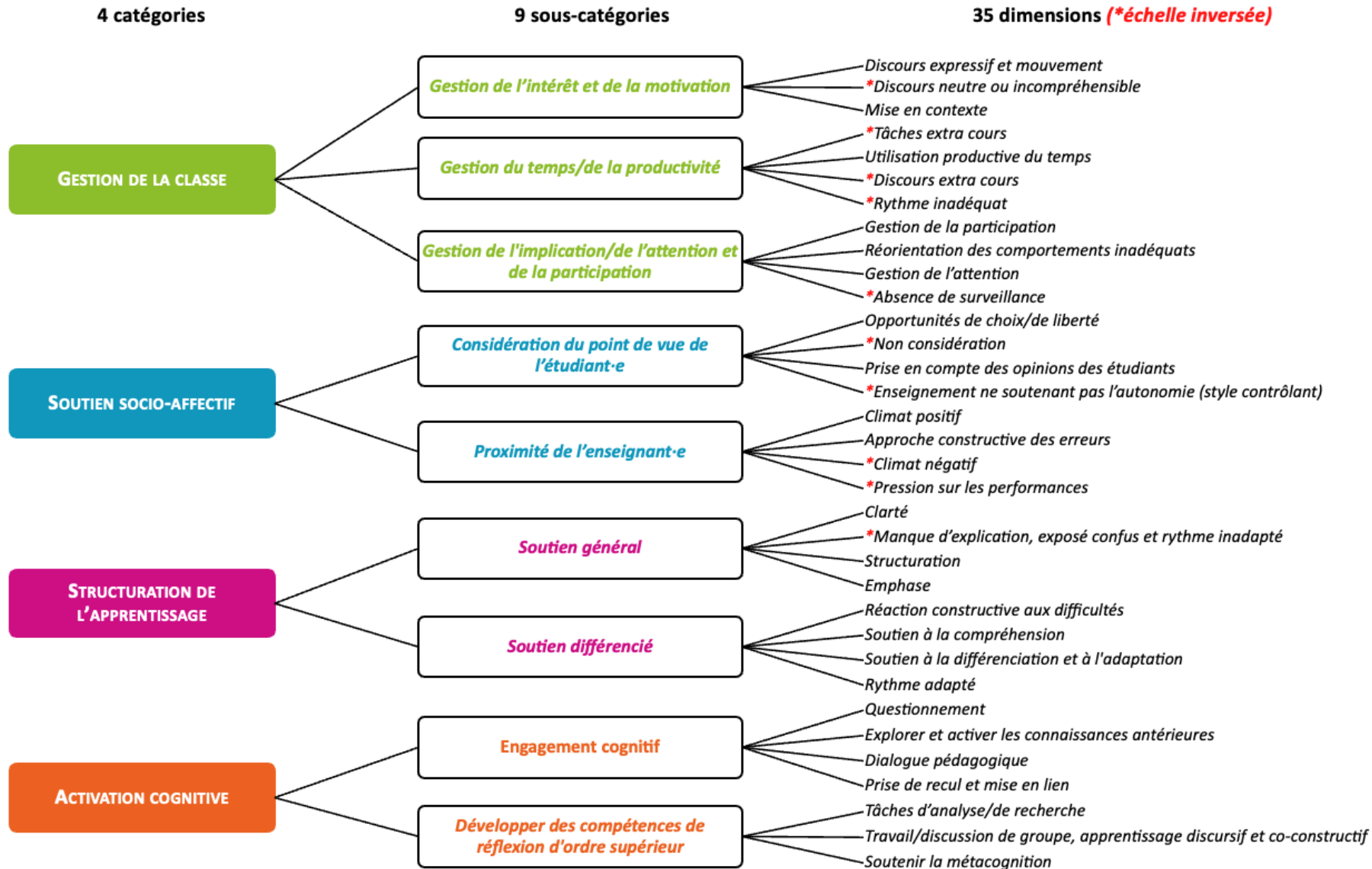
► JUST TEACH© :

Un modèle des pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur en plein développement !

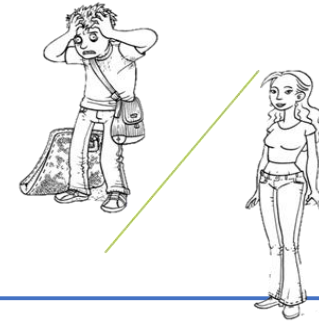


Jacquemart, J., De Clercq, M., & Galand, B. (2024). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur: proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 31, 1. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.861>

► Pour aller plus loin... (JUST TEACH ©; Jacquemart et al., 2024)



9. Il n'existe pas une recette



• Quel est l'impact du profil d'entrée de l'étudiant sur son processus de réussite?

• Étude sur + de 2000 étudiants; analyse en cluster et multigroupes:

• 4 variables d'entrée combinées:

○ **Passé scolaire**



○ **Processus de choix d'études**



○ **Niveau socio-économique**



○ **Sentiment d'efficacité personnelle**





















6 profils d'entrée se distinguent

- Pas égaux face à la réussite
- Pas influencés par les mêmes facteurs

9. Il n'existe pas une recette

Analyse en cluster et multigroupes +
de 2000 étudiant·es (De Clercq et al., 2020)

Nom des profils	Forces VS Faiblesses				Réussite	Moteurs; Freins
1 À risque	   				--	Compétition ; Sens
2 Mal outillé					-	Soutien social
3 Insouciant		 			-	Compétition ; Sens
4 Démocratisé	 				-	Soutien social
5 Inquiet					+	Activation cognitive
6 Avantageé					++	Activation cognitive

10. L'enseignant·e n'a qu'une part de limitée d'action

- Rappel : 30-35% d'action sur l'engagement de l'étudiant·e
- L'engagement dépend également des **conflits de rôle** (Dupont et al., 2013; Westman, 2001)
 - Dans quelle mesure l'engagement dans les cours entre en conflit avec d'autres priorités de vie
 - Engagement dans une association
 - Vie privée
 - Loisirs
 - Hypothèse : ces conflits de rôle seraient plus saillants depuis la pandémie.
- Le désengagement est **souvent un signe général de mal-être personnel** (Salmela-Aro & Read, 2017)
 - 29% des étudiant·es ont des symptômes dépressifs et 32% souffrent d'anxiété généralisée (Heumann et al., 2023)

Pour conclure...

- L'engagement est un facteur clé et malléable
- L'enseignant·e peut agir sur l'engagement
 - Par ses pratiques, ses attitudes et sa proximité avec l'étudiant·e
 - Essentiellement en jouant sur le sens, la compétence et l'appartenance
- L'enseignant·e n'a qu'un pouvoir d'action limité
 - +/- un tiers de l'engagement
 - Adopter **une juste posture**
- De nouveaux facteurs de désengagement scolaire ont récemment émergé



Merci pour votre attention!

Mikaël De Clercq

mikael.declercq@uclouvain.be

<https://www.researchgate.net/profile/Mikael-Clercq>

Prenez maintenant **15 secondes** pour échanger avec votre voisin·e sur **2 aspects** que vous reprenez de cette présentation !

Pour approfondir la réflexion...

