

Favoriser l'engagement dans les apprentissages :

Quelles approches ? Quelles pratiques pédagogiques ?

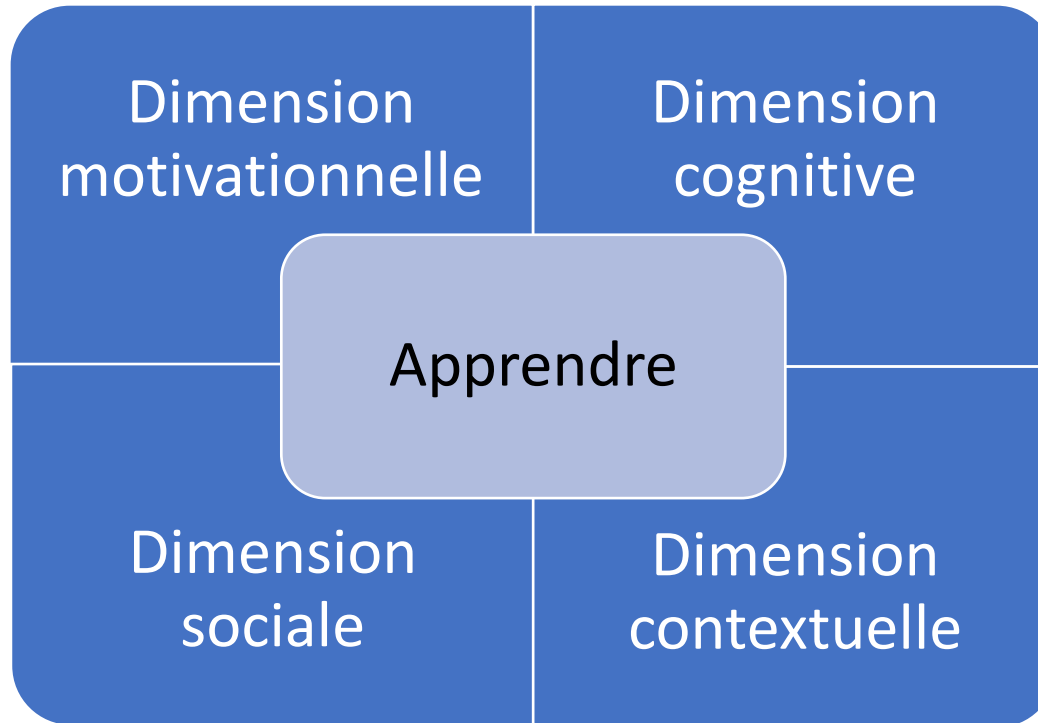
Plan de l'exposé

- Favoriser l'engagement dans les apprentissages : quelles approches ?
 - Apprendre : 4 dimensions importantes (mais pas que ...)
 - L'enjeu de la dynamique motivationnelle
 - L'enjeu de l'activation cognitive et métacognitive des étudiant·e·s
- Favoriser l'engagement dans les apprentissages : quelles pratiques pédagogiques ?
 - Proposer des activités signifiantes
 - Soutenir l'ABC de la relation pédagogique
 - Mettre en œuvre le compagnonnage cognitif

**Favoriser l'engagement des
étudiant·e·s : quelles
approches?**

Apprendre : 4 dimensions inter-reliées

Implication et
engagement



Activation cognitive et
métacognitive

... en interagissant
avec les autres
(enseignant·e et pairs)

... des contenus
disciplinaires pour
exercer des
compétences en
situation
professionnelle

Théories socio-constructivistes, théories historico-culturelles, théories cognitives

Éléments clés des théories de l'apprentissage



- Il n'y a pas d'apprentissage sans motivation - il n'y a pas de motivation sans apprentissage



- La personne qui apprend est une personne active cognitivement, qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances



- Les interactions sociales sont propices et nécessaires à l'apprentissage
 - Enjeu des conflits socio-cognitifs
- L'apprentissage se fait en contexte, l'action est enracinée dans la situation concrète
 - Contextualisation des apprentissages

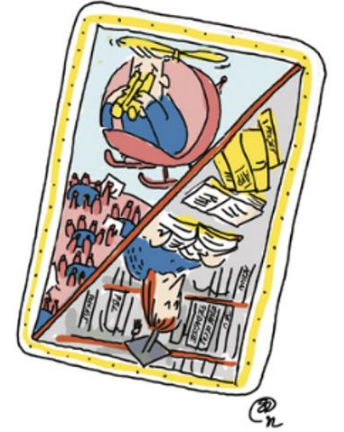


Quatre clés d'activation à combiner dans les dispositifs pédagogiques

- ➔ • l'implication de l'étudiant
- ➔ • la profondeur de l'apprentissage
- les interactions sociocognitives
- la contextualisation



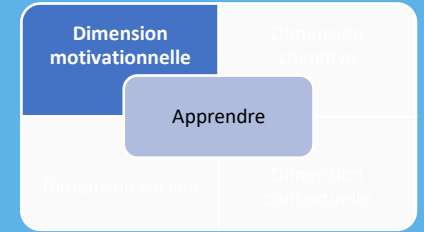
PÉDAGOGIE ACTIVE DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
Description de pratiques et repères théoriques



Mikaël De Clercq, Mariane Frenay,
Pascale Wouters et Benoît Raucent (dir.)

PETER LANG

De Clercq, Frenay, Wouters & Raucent (2022)



Il n'y a pas d'apprentissage sans motivation - il n'y a pas de motivation sans apprentissage

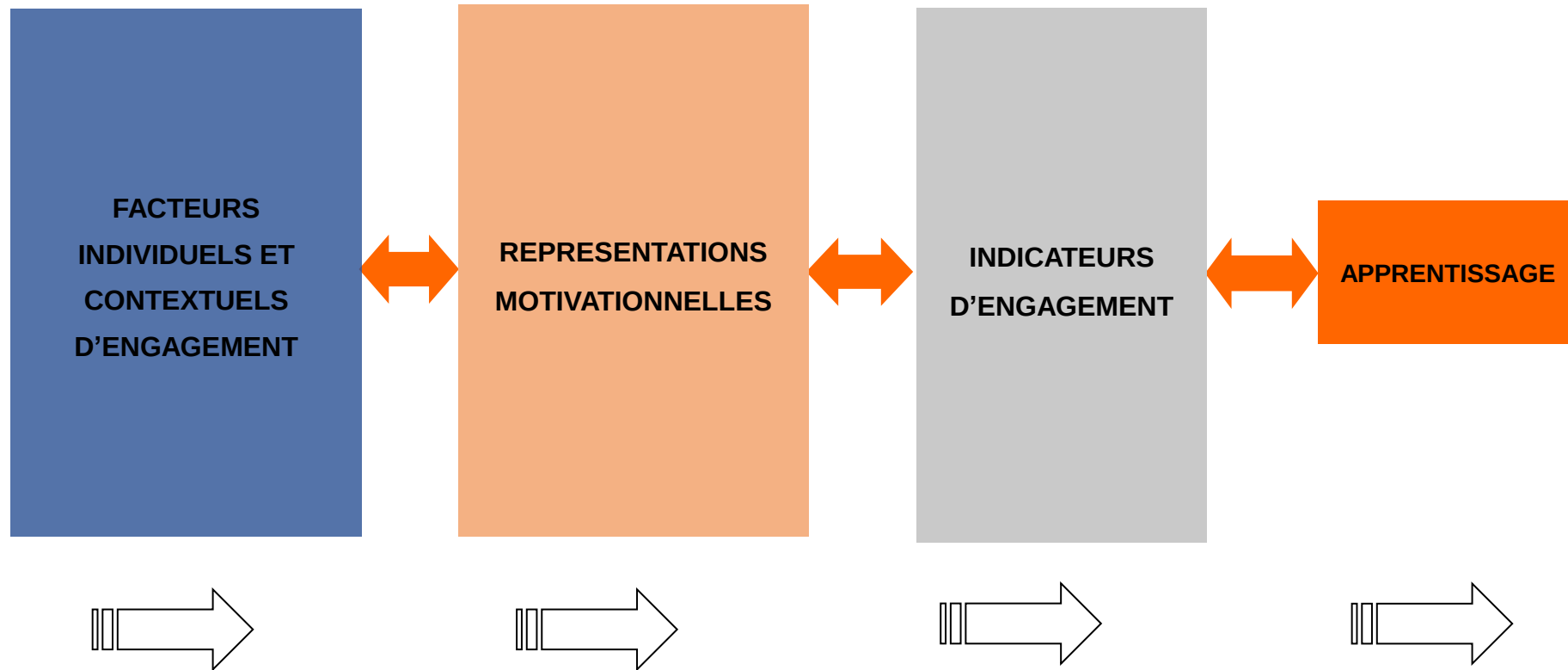
Importance de la dynamique motivationnelle dans l'apprentissage

- Il n'y a pas d'apprentissage sans motivation ET il n'y a pas de motivation sans apprentissage.
 - Ceci est vrai pour l'étudiant·e ET pour les équipes enseignantes
- Face à la (dé)motivation des étudiant·e·s, deux positions extrêmes:
 - Tout repose sur la responsabilité de l'étudiant·e (et sa famille) – *On n'y peut rien*
 - L'institution de formation est responsable – *Y a qu'à ...*

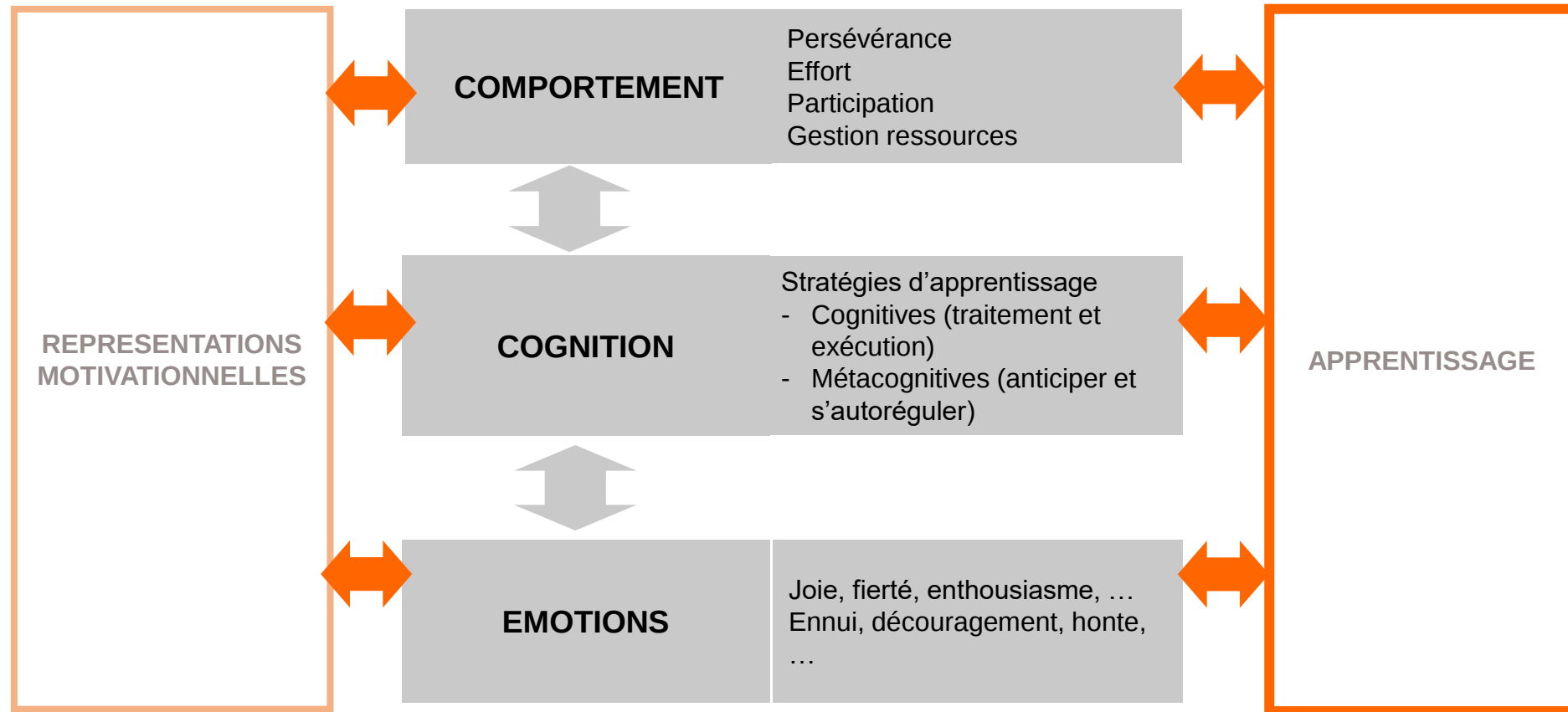
=> 3e voie : ni résignation, ni toute puissance ...
- Rôle central de certaines représentations mentales (« construits motivationnels») ...
 - ... qui résultent de l'interaction entre facteurs individuels et contextuels
 - ... qui sont situées
- L'engagement dans ses multiples dimensions est un prédicteur très robuste ...
des apprentissages



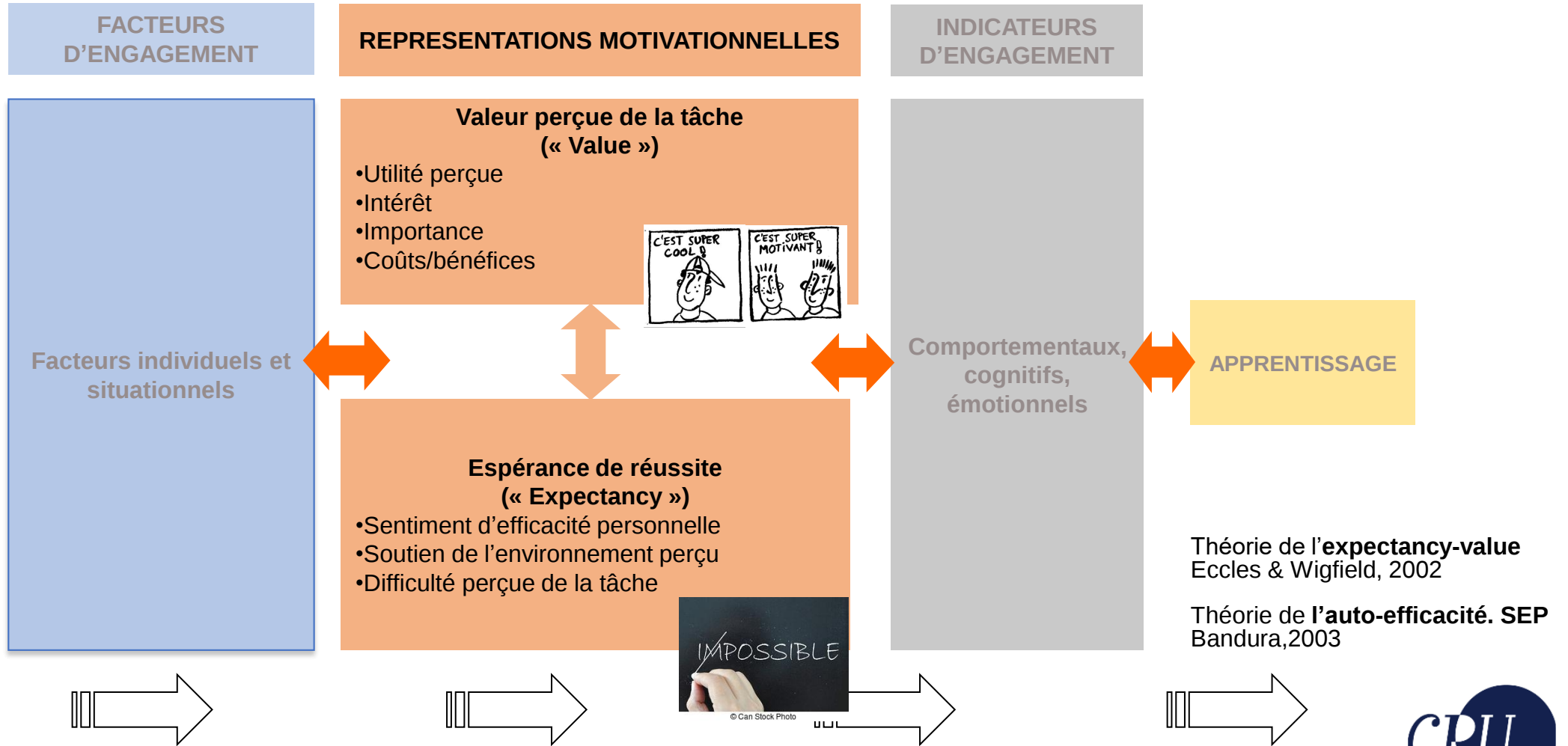
La dynamique motivationnelle



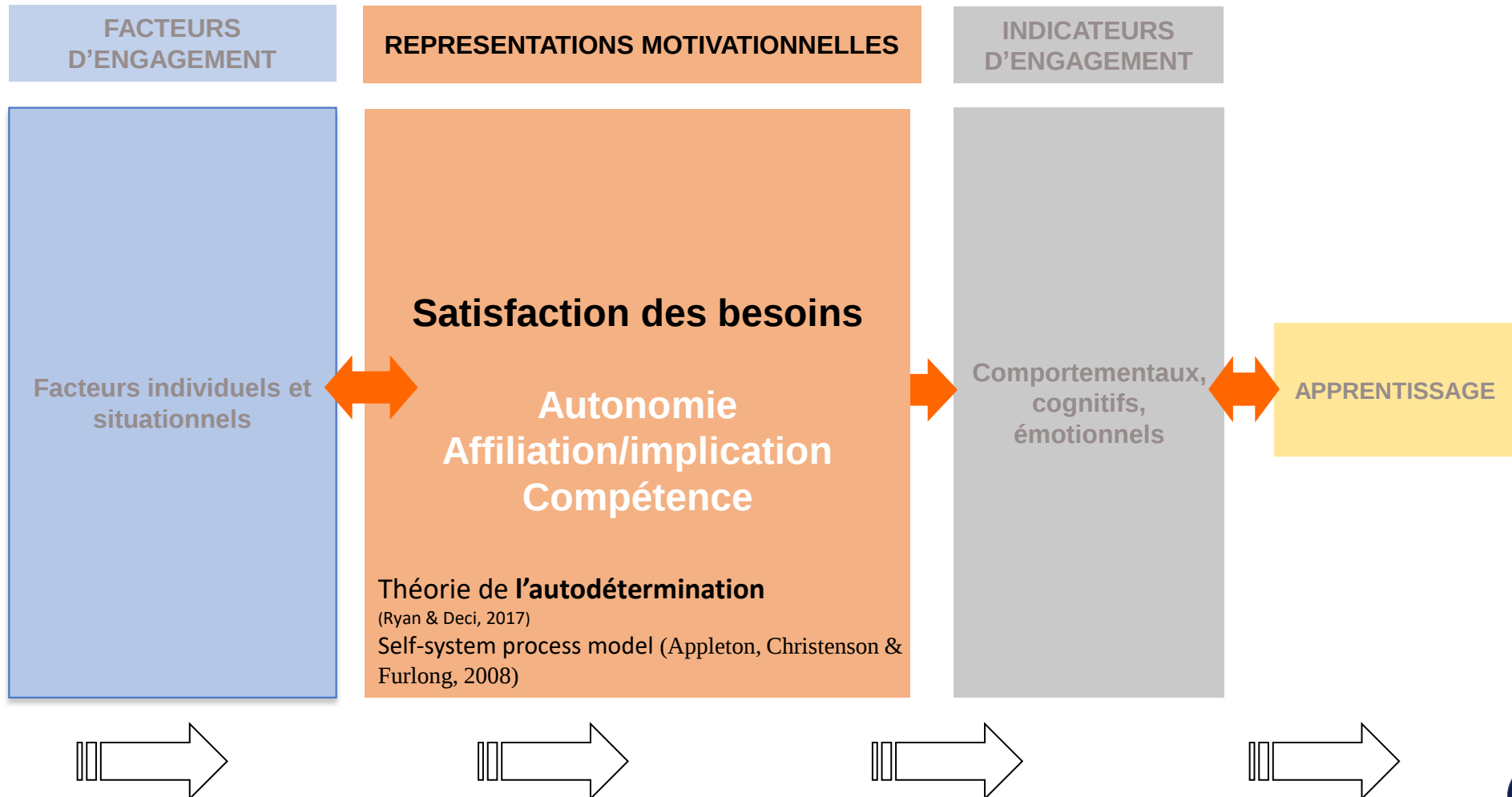
Les indicateurs d'engagement



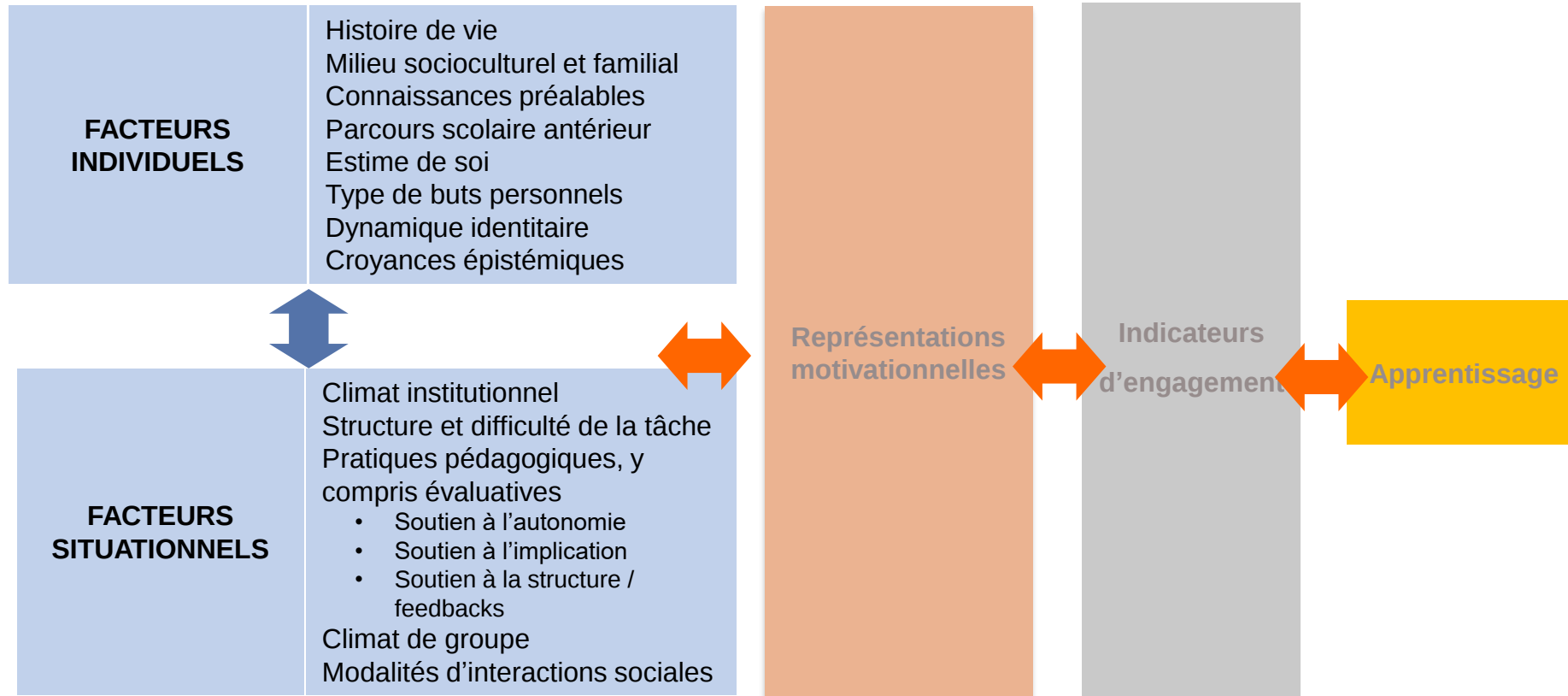
Les représentations motivationnelles



Les représentations motivationnelles



Facteurs d'engagement



Dynamique motivationnelle, engagement et apprentissage

- Un système complexe de multiples variables socio-cognitives en interaction
- Un système plastique, susceptible de se transformer au fil du temps

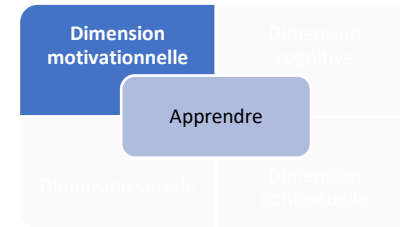
L'implication de l'étudiant



Trouver du sens à l'activité proposée :
intérêt, utilité, importance, coût

Se sentir capable de ...

Pouvoir influencer sur l'activité - *agentivité*



Théorie « **expectancy-value** » (Eccles & Wigfield, 2002)

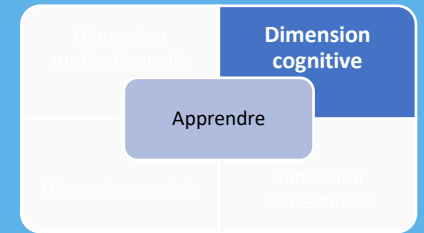
Théorie **auto-détermination** (Ryan & Deci, 2017)

Théorie **auto-efficacité** : sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003)

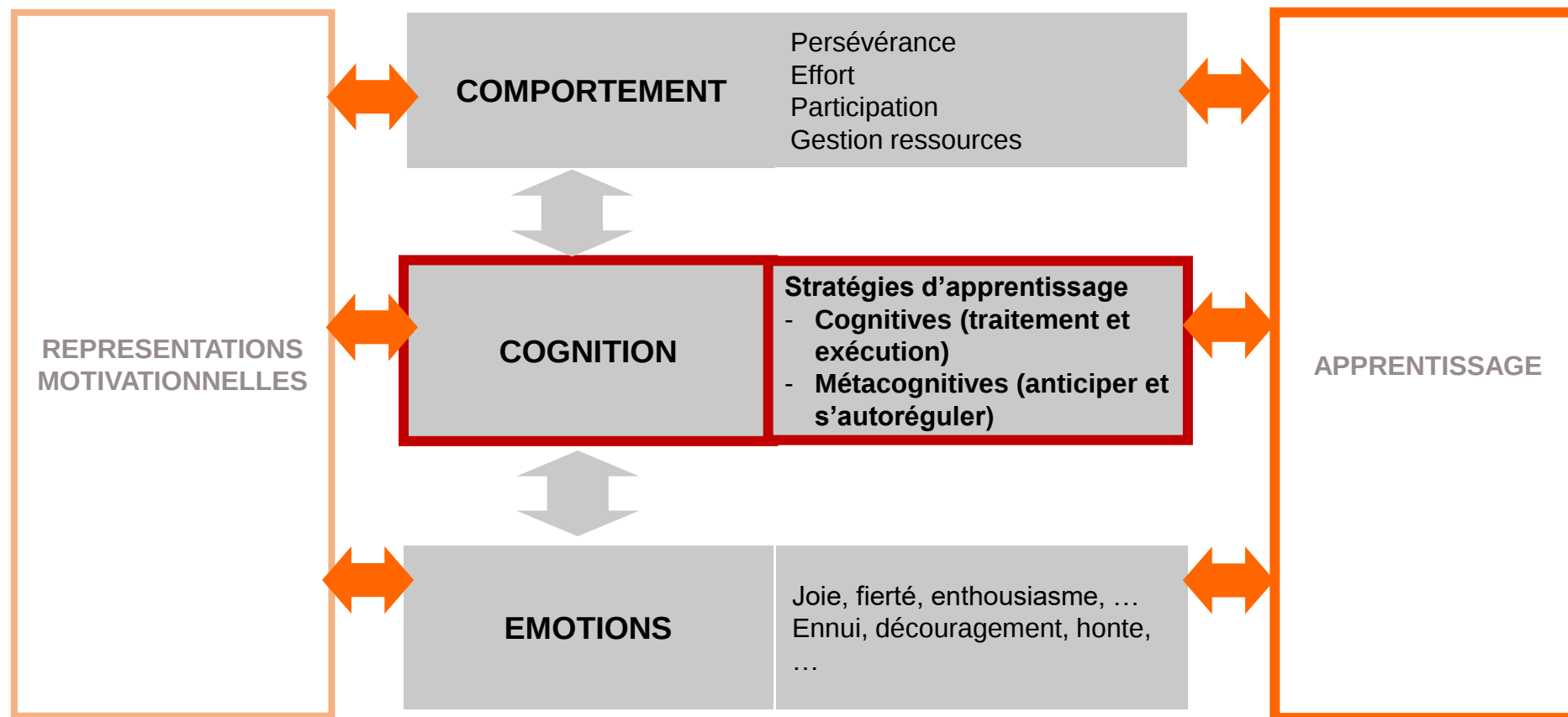


La personne qui apprend met en œuvre des stratégies d'apprentissage :

elle acquiert, intègre et réutilise des connaissances



Les indicateurs d'engagement



Enseignements de la psychologie cognitive



- L'apprentissage est un **processus actif et constructif**
- Les **connaissances antérieures** exercent un rôle primordial dans l'apprentissage. Les connaissances sont essentiellement cumulatives
- L'apprentissage signifiant est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances
- L'apprentissage est fondamentalement **l'acquisition d'un répertoire de connaissances et de stratégies cognitives et métacognitives**
- La **métacognition** joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances

Stratégies d'apprentissage



Conditions
temporelles,
matérielles et
environnementales

Stratégies
d'apprentissage

Cognitives

Métacognitives

Stratégies cognitives

- de traitement
- d'exécution



Anticiper
Auto-réguler



« Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une **catégorie d'actions** métacognitives ou cognitives utilisées **dans une situation d'apprentissage**, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des **opérations** sur les connaissances **en fonction d'objectifs précis** » (Bégin, 2008, p. 53)



Conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage

Temporelles

Environnementales

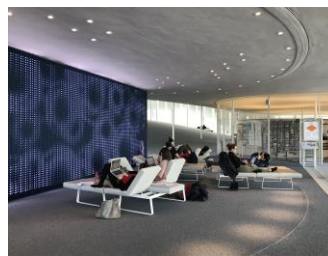
Matérielles



Calendrier hebdomadaire - semaine - du / au /

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
06:00							
08:00							
10:00							
12:00							
14:00							
16:00							
18:00							
20:00							
22:00							

via substation.fr



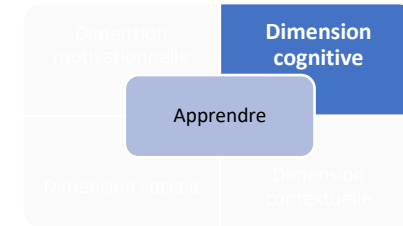
2 La profondeur de l'apprentissage

Stratégies d'apprentissage :

- Stratégies cognitives (traitement et exécution)
- Stratégies métacognitives (anticiper et s'autoréguler)



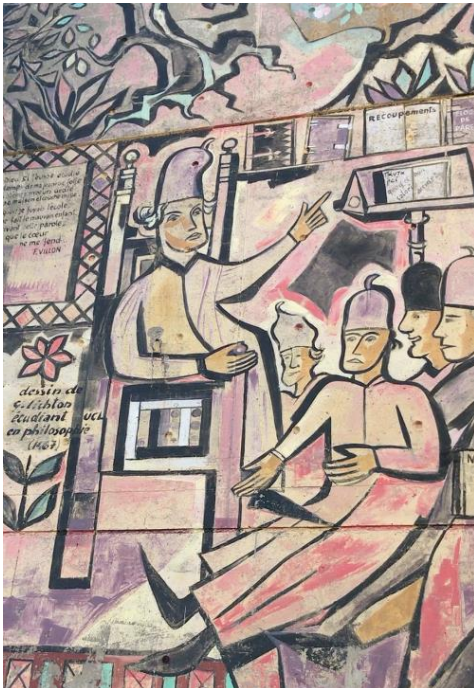
*Vermunt & Vermetten, 2004; Chi & Wylie, 2014
Bell & Harris, 2013; Bégin, 2008*



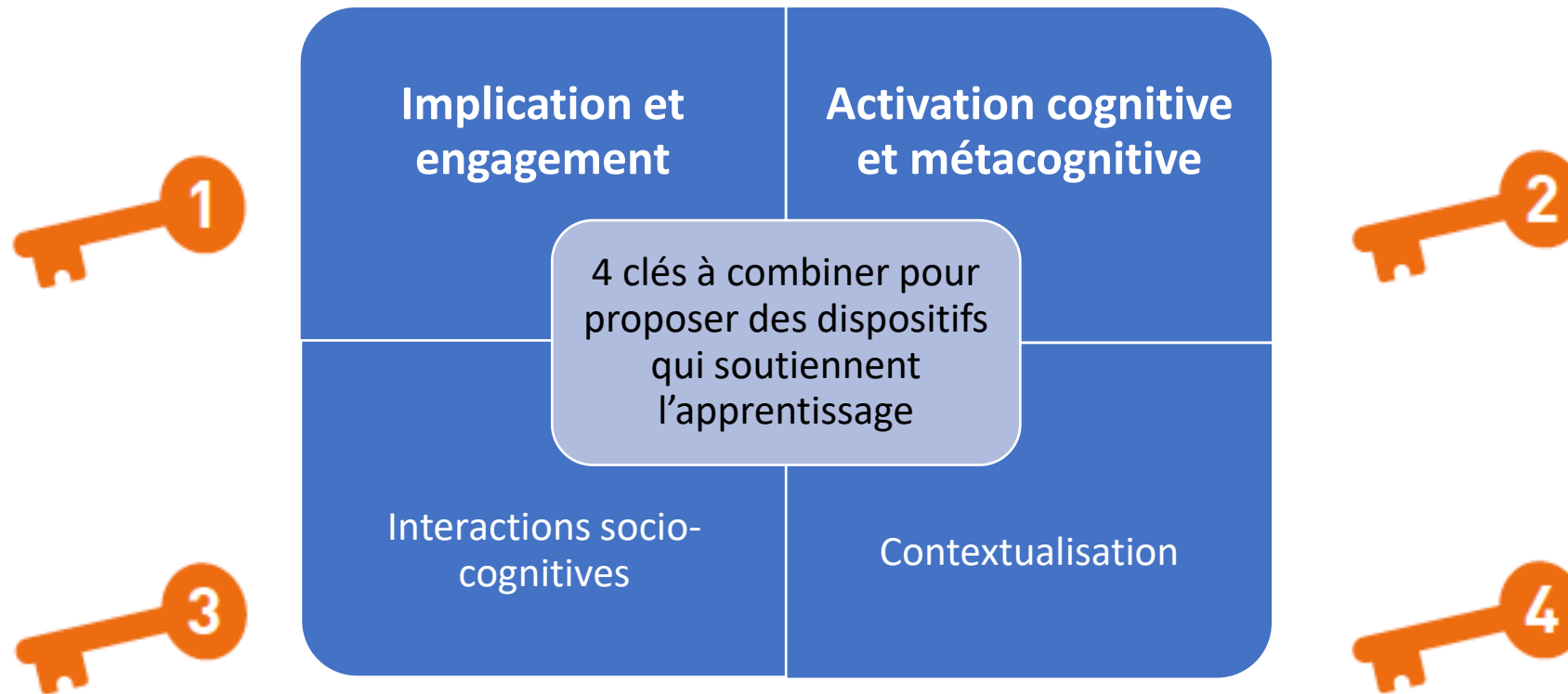
**Favoriser l'engagement des
étudiant·e·s : quelles
pratiques pédagogiques ?**

La relation pédagogique est au cœur de l'engagement dans la sphère académique

- Les pratiques pédagogiques en classe ont toute leur importance



Quatre clés d'activation « pédagogique » à combiner dans les dispositifs pédagogiques



L'implication de l'étudiant



→ Fournir un cadre stimulant d'activités

Trouver du sens à l'activité proposée :
intérêt, utilité, importance, coût

Se sentir capable de ...

Pouvoir influencer sur l'activité -
agentivité

Théorie « **expectancy-value** » (Eccles & Wigfield, 2002)

Théorie **auto-détermination** (Ryan & Deci, 2017)

Théorie **auto-efficacité** : SEP (Bandura, 2003)

Proposer des activités
« signifiantes » : *intérêt,*
importance,
utilité (cycle contextualisation)

Fournir Structure et feedbacks - C

Soutenir l'autonomie, choix - A

Soutenir l'implication/affiliation
« *Belongness* » - B

Dimension
motivationnelle

Apprendre



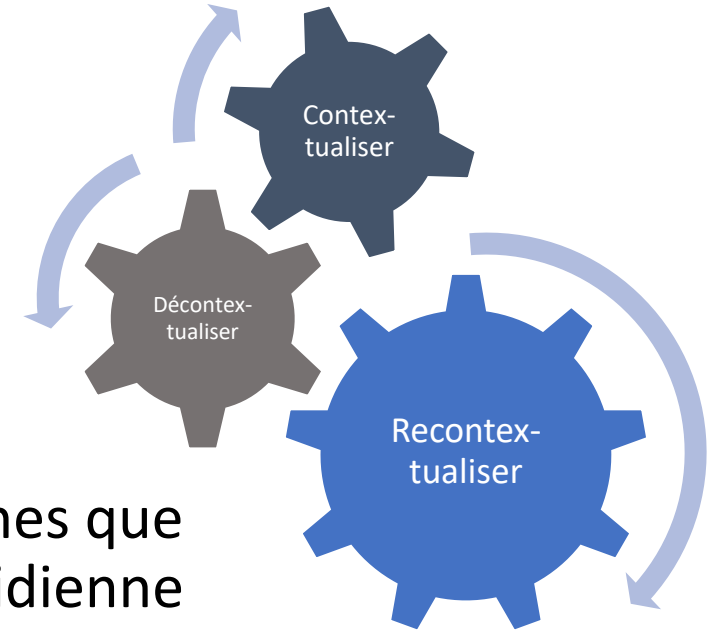
Proposer des activités « signifiantes »

- Proposer des tâches et activités qui ont du sens/valeur pour l'apprenant·e
 - **Favoriser l'intérêt et la motivation intrinsèque** (*plaisir d'apprendre*)
 - Communiquer la passion pour le savoir enseigné ; proposer des activités susceptibles de susciter l'intérêt (originales, signifiantes, qui mettent au défi)

« Gamification » = dispositif d'apprentissage construit sur les éléments structurels et de design d'un jeu, eux-mêmes sélectionnés dans la visée d'accroître l'intérêt et le sentiment de compétence de l'apprenant dans l'activité d'apprentissage => effets positifs, à certaines conditions (ex. Jacquemin & Hermans, 2022 ; Pellon, 2020)
 - Accompagner les apprenant·e·s dans la **construction du sens de leur formation**
 - Mettre en avant le sens des apprentissages proposés, notamment en regard des buts personnels futurs possibles des apprenant·e·s; dans la construction de leur projet personnel et professionnel et en lien avec leur trajectoire biographique et identitaire (travail « réflexif »)
 - Expliquer et questionner l'**utilité des activités proposées**, en lien avec la contextualisation des apprentissages
 - Susciter le questionnement chez l'étudiant·e concernant l'instrumentalité de ce qui est vu en lien avec objectifs visés et situations de transfert (cf. Dubeau, Frenay & Samson, 2015; Curry et al., 2020 ; Hulleman et al. 2017)

Contextualiser les apprentissages

- Cycle de la contextualisation: contextualiser, décontextualiser & recontextualiser
- Rendre les situations d'apprentissage aussi proches que possible des situations de mobilisation (vie quotidienne ou professionnelle) vers lesquelles on attend de voir transférés les apprentissages réalisés en formation
- Encourager les étudiants à identifier les situations de mobilisation des connaissances et compétences vues au-delà du temps de formation (« encourager au transfert »)



Soutenir l'ABC de la relation pédagogique

- A pour **Autonomie**

⇒ Autonomie vs contrôle

- B pour **Belongness** ou affiliation/implication

⇒ Soutien social vs rejet

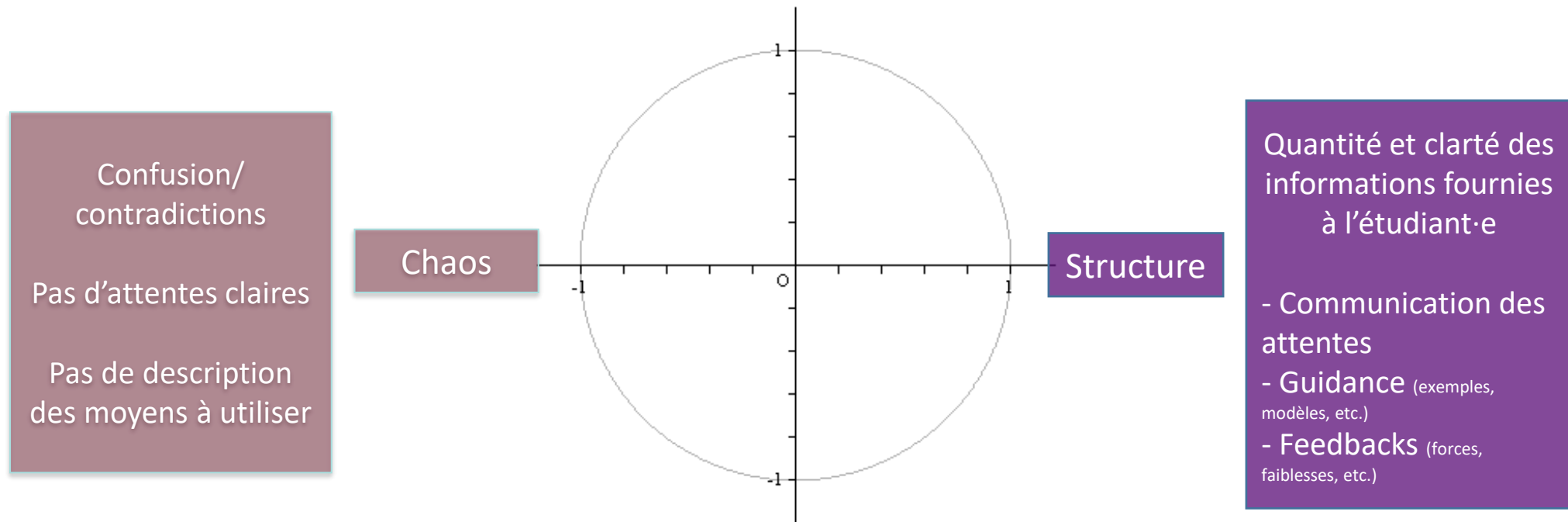
- C pour **Compétence**

⇒ Structure vs chaos

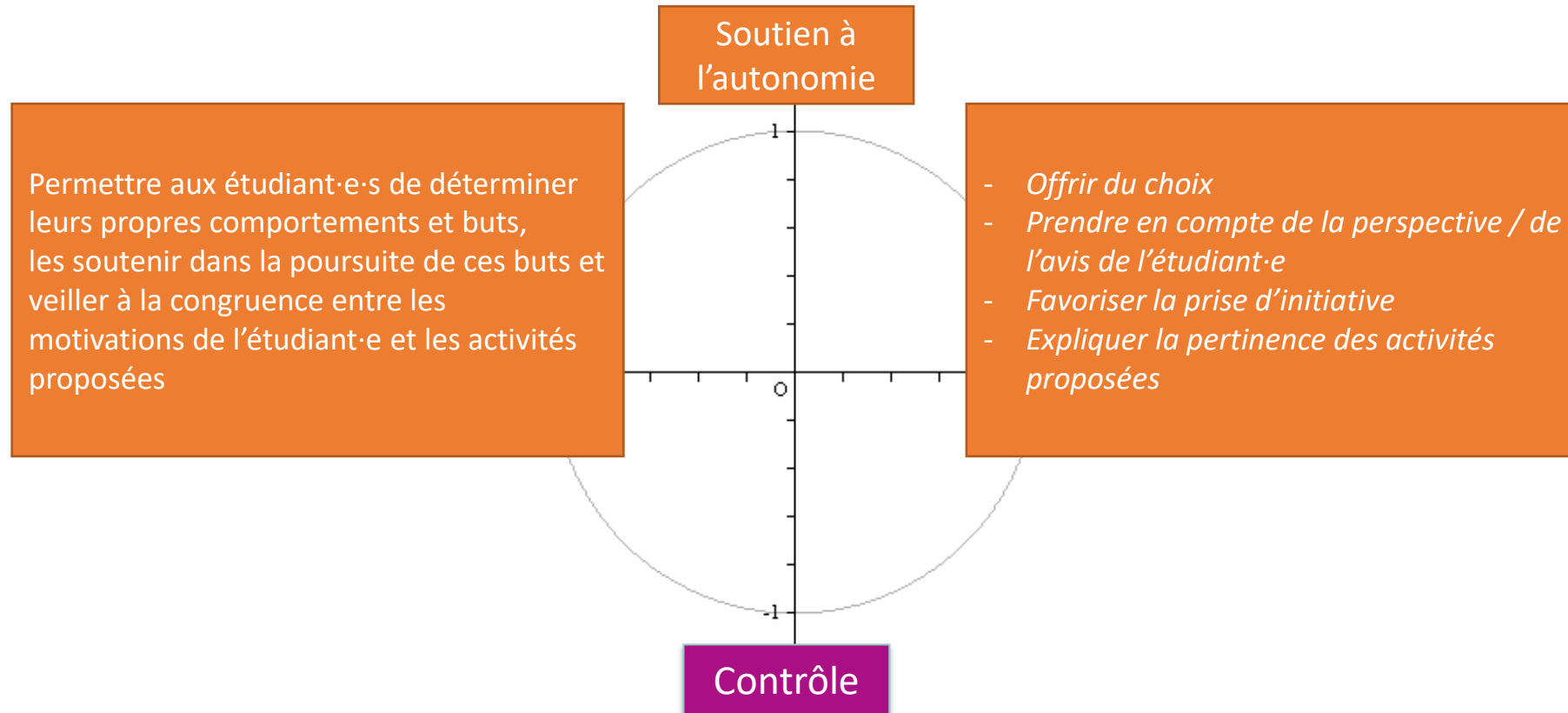
⇒ 4 sources du SEP :

⇒ expériences de maîtrise, vicariantes, persuasion verbale, états physiologiques et émotionnels

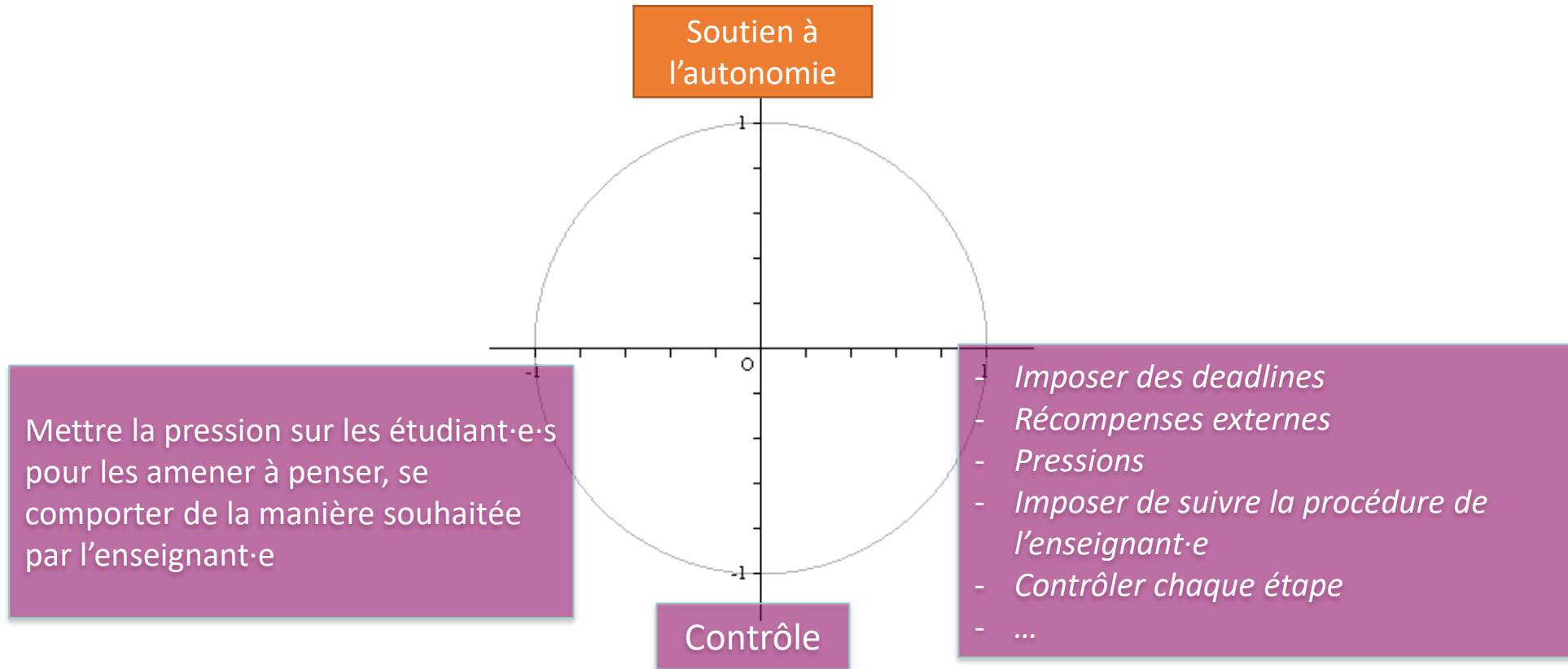
C- COMPETENCE : STRUCTURE VS. CHAOS



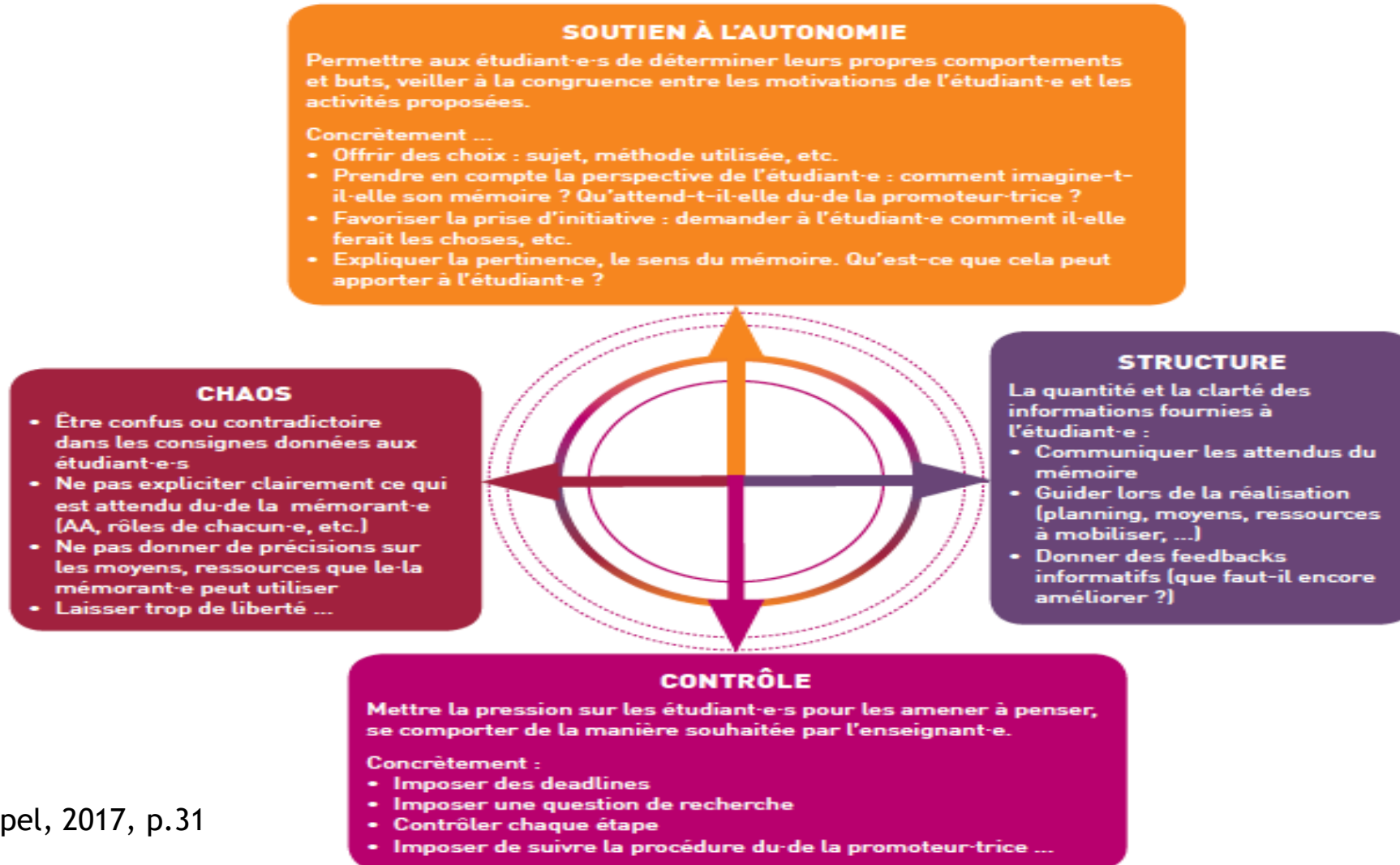
A – AUTONOMIE : SOUTIEN À L'AUTONOMIE VS. CONTRÔLE



A – AUTONOMIE : SOUTIEN À L'AUTONOMIE VS. CONTRÔLE



Soutenir l'autonomie et fournir de la guidance, sont compatibles



2 La profondeur de l'apprentissage

Stratégies d'apprentissage :

- Stratégies cognitives (traitement et exécution)
- Stratégies métacognitives (anticiper et s'autoréguler)

Compagnonnage cognitif

- Encourager à réfléchir, penser, analyser, prendre du recul critique sur sa manière d'apprendre et de penser
- Permettre de partager sa compréhension et les manières de faire

Fournir des feedbacks



Vermunt & Vermetten, 2004; Chi & Wylie, 2014
Bell & Harris, 2013; Bégin, 2008

Dimension
cognitive

Apprendre

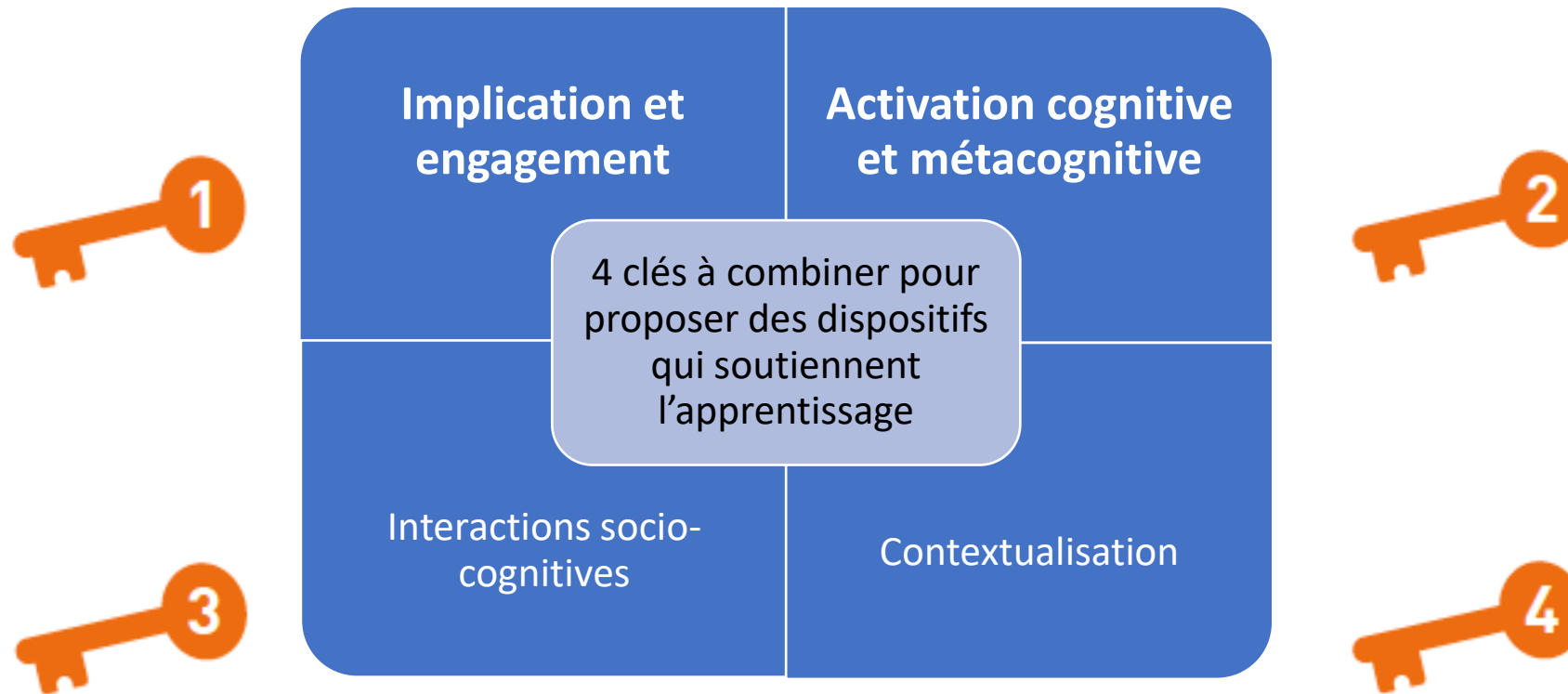
Compagnonnage cognitif

Conditions associées au principe de compagnonnage cognitif

- « Compagnonnage cognitif » par l'enseignant·e : interactions avec l'enseignant·e basées sur
 - Modélisation (*modeling*)
 - Coaching
 - Etayage (*scaffolding*) pour soutenir l'autonomie
 - Retrait graduel (*fading*)
- Rôle actif de l'étudiant·e : Apprenant·e·s encouragé·e·s à
 - Articuler les connaissances (ex. par verbalisation)
 - Réfléchir sur l'action et leur progression
 - Généraliser et discriminer des situations d'apprentissage

Conclusion

Quatre clés d'activation « pédagogique » à combiner dans les dispositifs pédagogiques



Facettes à développer dans les dispositifs



- **Valeur de la tâche** : utilité et intérêt, choix et autonomie
- Tâche **accessible** (on peut y arriver), possibilité de soutien à la compétence et de feedbacks (structure)
- Tâche **stimulante** intellectuellement, suscitant questions
- **Accompagnement** de la démarche cognitive et métacognitive
- Echanges socio-cognitifs, confrontations de points de vue (enseignant et étudiants), structuration de la tâche
- Climat coopératif, soutenant, non menaçant
- Contextualisation, dynamique en spirale

Et pour les équipes enseignantes ...

- En amont : planification du dispositif - anticiper
 - Préparer et choisir les contenus
 - Tâches et leur structuration, consignes, ... => choix des activités stimulantes
 - Scénarisation & choix pédagogiques
 - Ressources & conditions temporelles, matérielles, environnementales
- Durant dispositif (anticiper et réguler)
 - Accompagner la démarche de pensée sur les contenus
 - Feedbacks : progression par rapport aux attentes, ...
 - Structurer les échanges et garantir la prise de risques dans un climat favorable
 - Articuler et structurer les contenus
- Après le dispositif, partager et s'auto-réguler

- Alomari, I., Al- Samarraie, H. et Yousef, R. (2019). The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 395– 417. Doi: 10.28945/ 4417
- Anderman, E.M. & Patrick, H. (2012). Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/ Intelligence, and Classroom Climate. Dans S.L.Christenson, A.L.Reschly et C.Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.173– 191). Boston, MA: Springer US.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. doi:10.1002/pits.20303
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164–187. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458>
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelles. Bruxelles : De Boeck.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, (163), 105–125. <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>
- Curry Jr, K.W., Spencer, D., Pesout, O. et Pigford, K. (2020). Utility value interventions in a college biology lab: The impact on motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(2), 232– 252. <https://doi.org/10.1002/tea.21592>
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I Need Somebody to Lean on: The Effect of Peer, Relative, and Supervisor Support on Emotions, Perceived Progress, and Persistence in Different Stages of Doctoral Advancement. *Swiss Journal of Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P. & Raucourt, B. (2022) (Dir.). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur : Description de pratiques et concepts*. Peter Lang, 356 p.

- Devos, C., Van der Linden, N., Boudrenghien, G., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B. & Klein, O. (2015). Doctoral supervision in the light of the three types of support promoted in self-determination theory, *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 438-464.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frenay, M., Azzi, A., Galand, B., & Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) Do they regulate? *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 467-486.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2016). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: a matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 1-17
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation*, 38(1- 23). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1757>
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109- 132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100.901.135.153>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. et Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59- 109. Doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frenay, M., De Clercq, M., & Roland, N. (2019). *Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur : Apports des recherches pour la compréhension et l'intervention*. Présentation au REF Toulouse.
- Frenay, M. & Bédard, D. (2011). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Dir.). *Apprendre et faire apprendre* (chap.8). Paris : PUF
- Galand, B. & Bourgeois, E. (Dir.) (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Hospel, V. (2017). *Encadrer et évaluer des mémoires*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain
- Hulleman, C.S., Kosovich, J.J., Barron, K.E. et Daniel, D.B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387- 404. Doi: 10.1037/edu0000146
- Jacquemin & Hermans, J. (2022). Apprendre par le jeu : voyage aux origines d'un dispositif gamifié. In M. De Clercq, M. Frenay, P., Wout & B. Raucet. (Dir.). *La pédagogie dans l'enseignement supérieur : Description de pratiques et cadres conceptuels* (pp.95-108) . Peter La

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009a). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51. <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009b). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). Persévérer et réussir à l'université. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain
- Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In M. Frenay & A. Presseau (Éd.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 241-268). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Pellon, G. (Dir.) (2020). Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur. Play-t-il? *Cahiers du LLL n08* <https://uclouvain.be/fr/etudier/III/cahier-ludification.html>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Weinstein, C. E., Hume, L. M., & Aussanaire, M. (2000). *Stratégies pour un apprentissage durable*. De Boeck Supérieur