



Le rôle des enseignants dans l'engagement scolaire des étudiants du collégial en contexte de pandémie

Conférence donnée par Simon Larose
dans le cadre d'une
matinée pédagogique virtuelle

Cégep de Lanaudière
14 janvier 2021

Plan de la présentation

Place de l'école et des enseignants dans l'engagement scolaire des jeunes adultes

- Déterminants de la diplomation
- 1^{er} énoncé

Attentes et croyances des enseignants

- Pygmalion et les théories implicites de l'intelligence
- Effets sur l'engagement scolaire
- 2^e énoncé

Pratiques pédagogiques des enseignants

- Le modèle TARGETS et les climats d'apprentissage
- Effets sur l'engagement scolaire
- 3^e énoncé

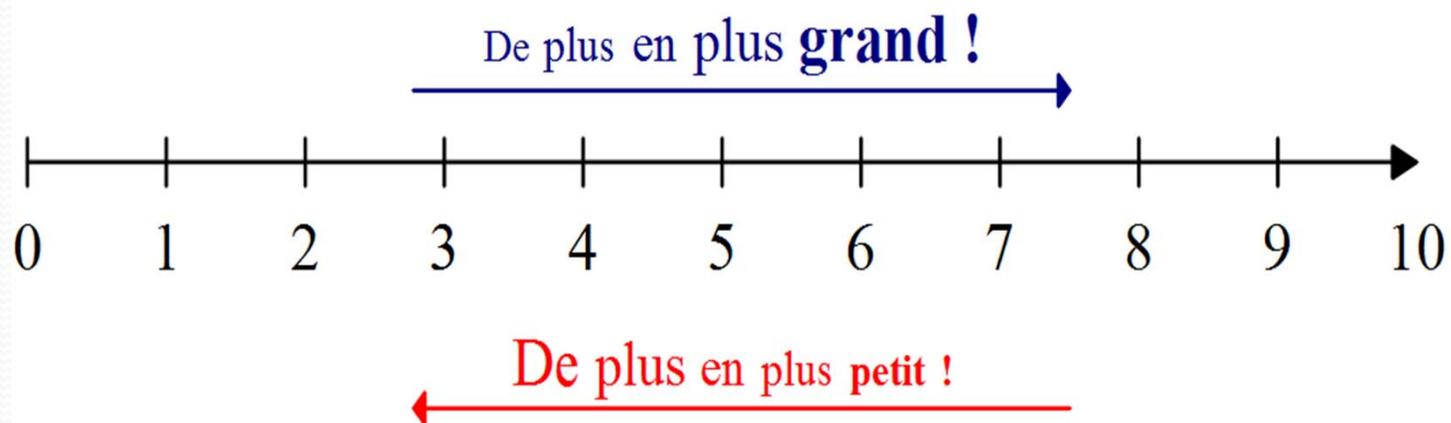
Enjeux de l'enseignement en ligne dans le contexte de la pandémie Covid-19

- Perceptions des étudiants sur la formation à distance
- Trajectoires d'engagement scolaire pendant la 1^{ère} vague
- 4^e énoncé

Discussion

Place de l'école et des enseignants dans l'engagement scolaire des jeunes adultes

Sur une échelle de 0 (aucune influence) à 10 (énormément d'influence), quel poids accorderiez-vous à l'enseignant (et à la culture de son cégep) comparativement à l'étudiant dans la détermination de sa diplomation collégiale ? Expliquez.

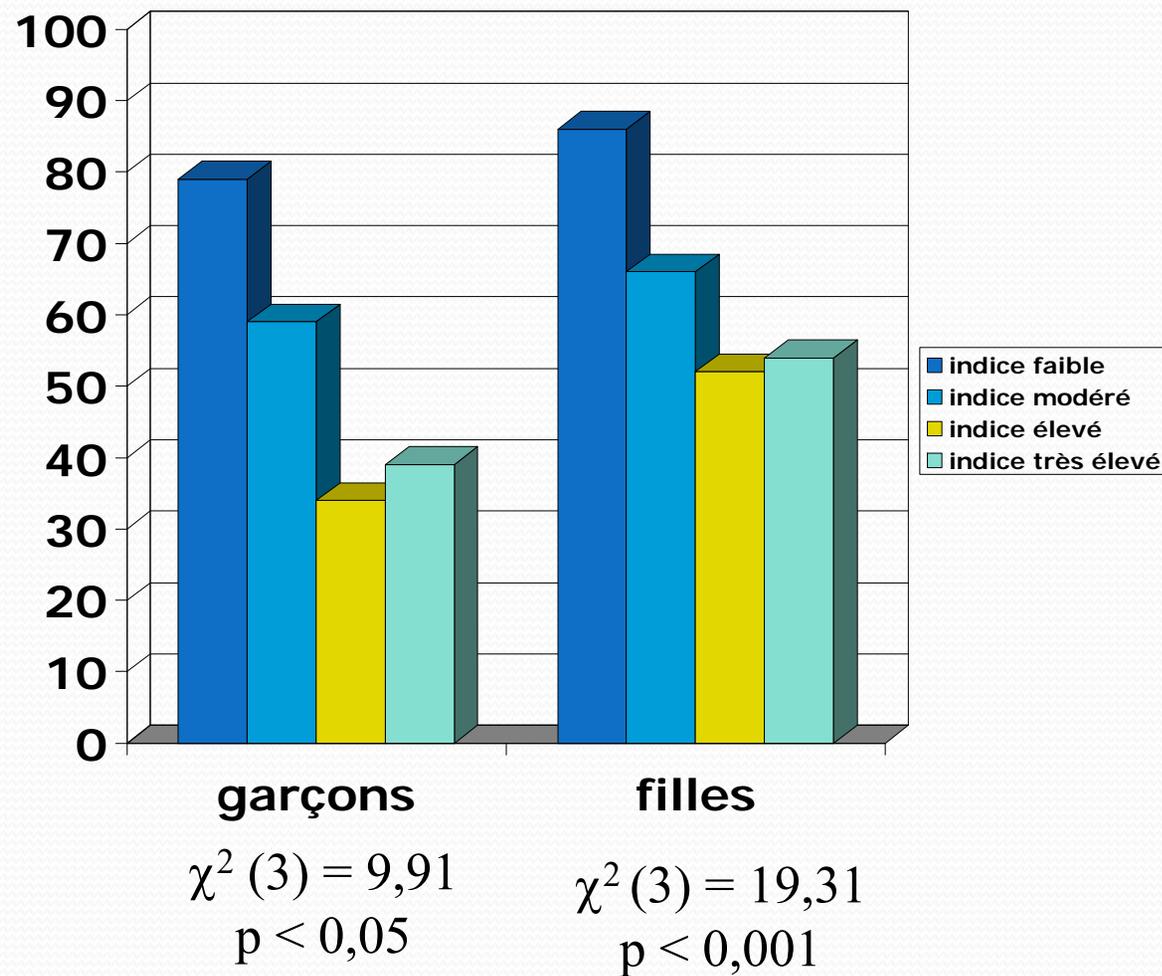


Place de l'école et des enseignants dans l'engagement scolaire des jeunes adultes

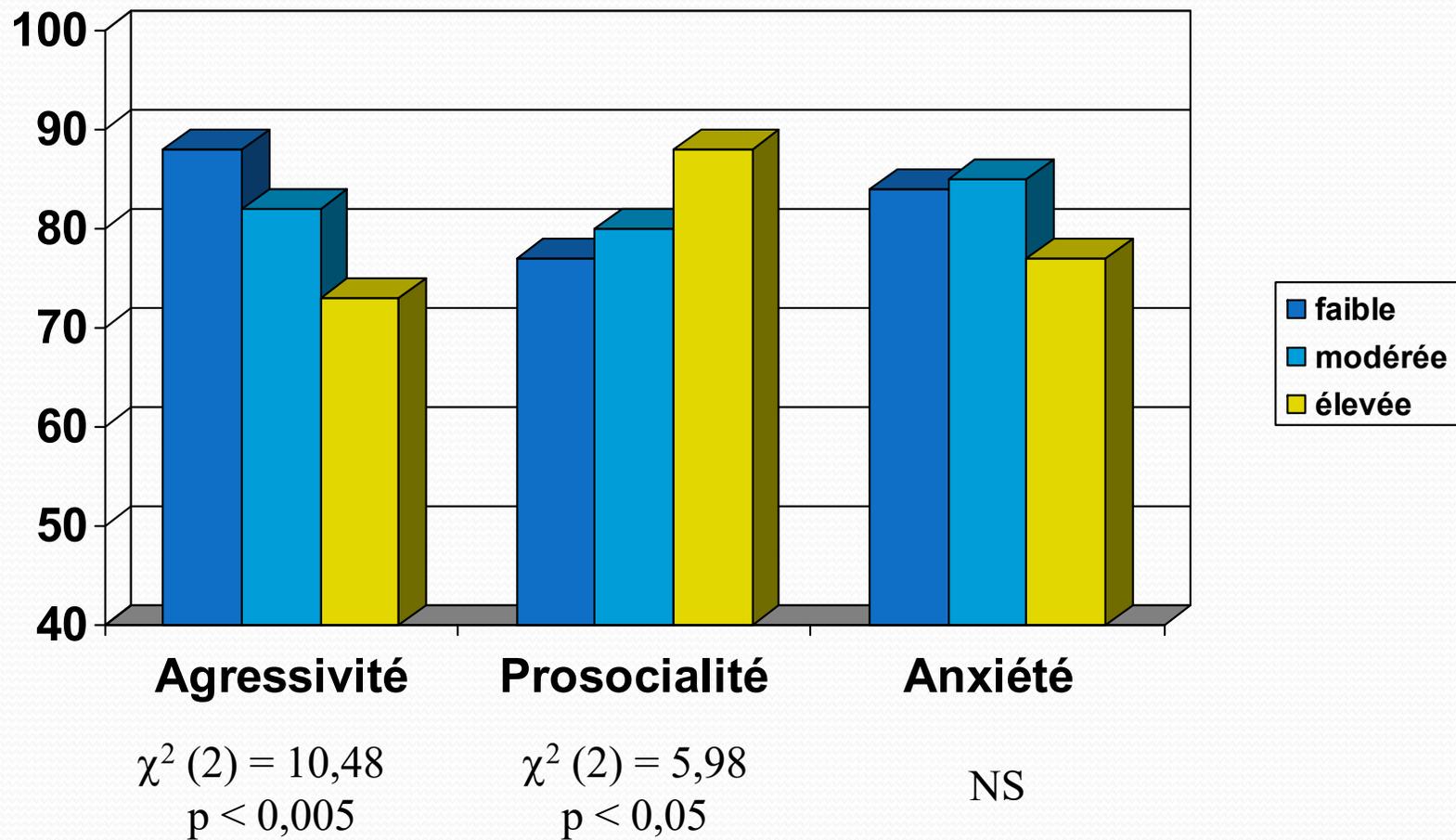
Larose, S., Duchesne, S., Boivin, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2015). College completion: A longitudinal examination of the role of developmental and specific college experiences. *International Journal of School and Educational Psychology*, Doi: 10.1080/21683603.2015.1044631

- 444 enfants suivis de la maternelle jusqu'à l'âge de 23 ans.
- Ils ont tous accédé à des études postsecondaires.
- Les parents et enseignants ont complété des mesures de comportements et d'encadrement lorsque l'enfant avait 5-6 ans.
- Les parents ont rapporté leurs revenus, niveau d'éducation et structure parentale alors que l'enfant avait 5-6 ans, ce qui a permis de construire un indice d'adversité.
- Les enfants ont complété une mesure de la qualité des expériences collégiales à la fin de leur première session.
- Le MEQ (maintenant MEES) a fourni à l'équipe de recherche des données sur la réussite au primaire, secondaire et collégial des enfants, notamment l'obtention d'un diplôme d'études collégiales à 23 ans.

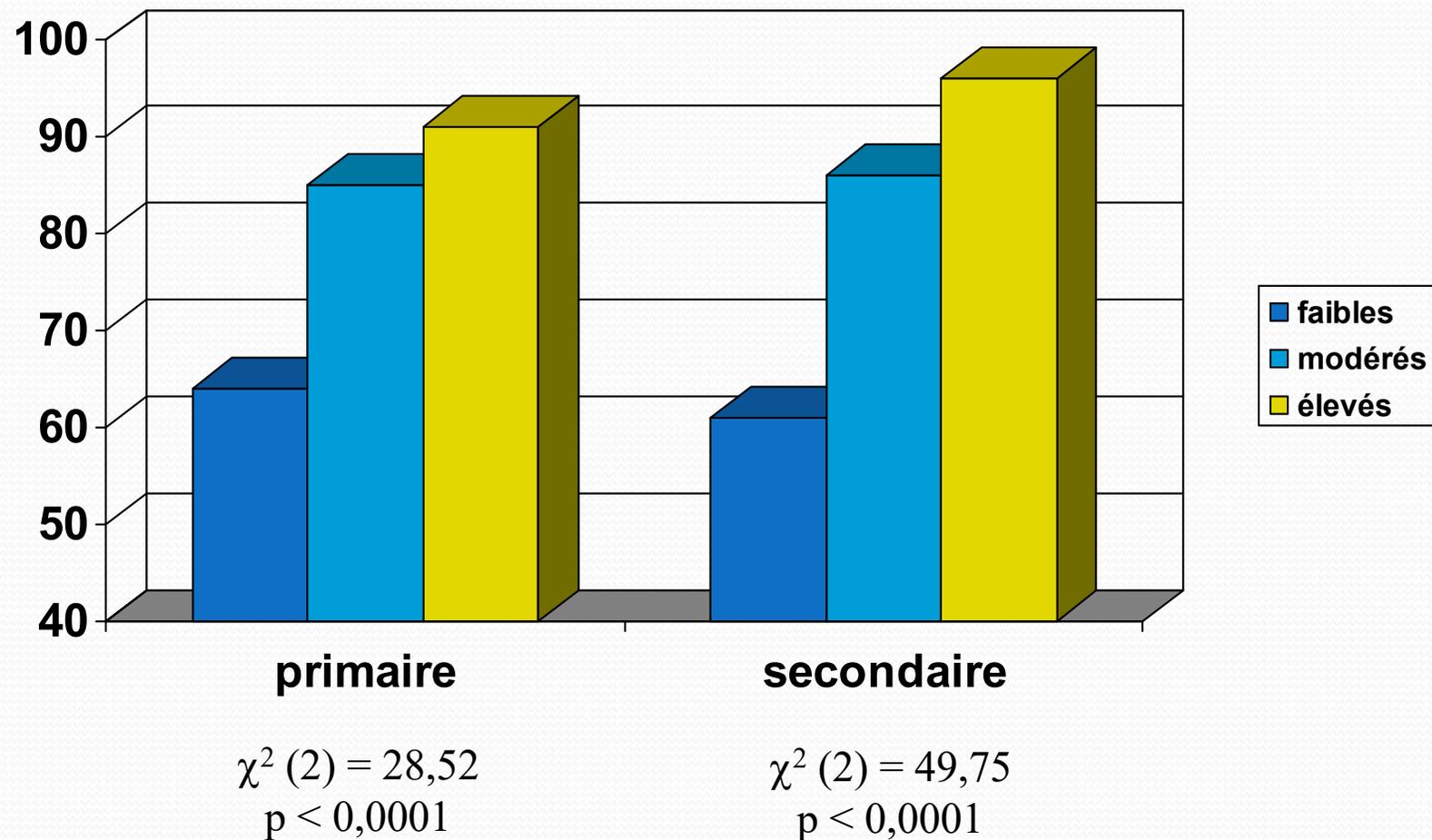
Diplomation au collégial à l'âge de 23 ans en fonction de l'adversité socio-familiale à 6 ans



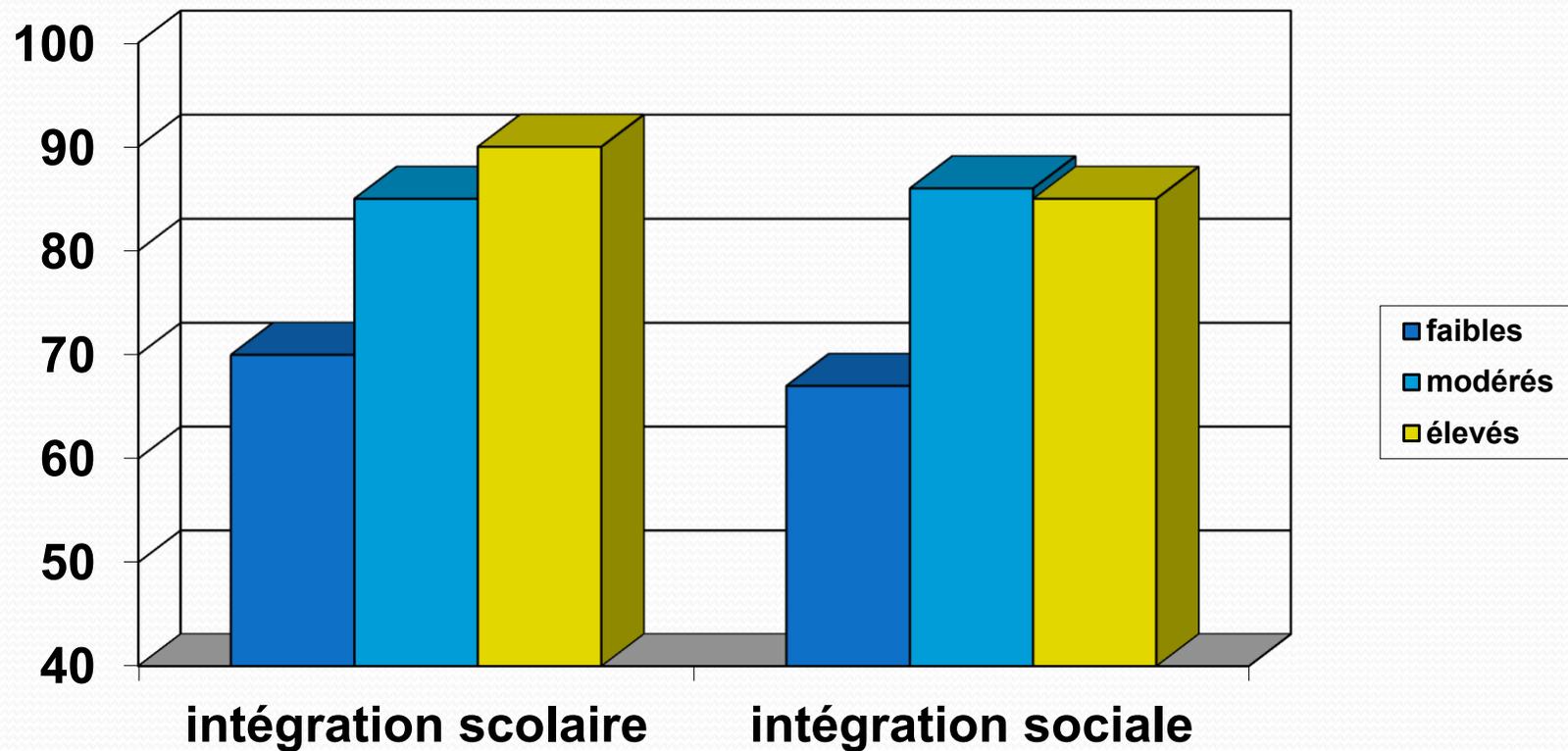
Diplomation au collégial à l'âge de 23 ans en fonction de certaines dispositions sociales à la maternelle



Diplomation au collégial en fonction des résultats scolaires au primaire et secondaire



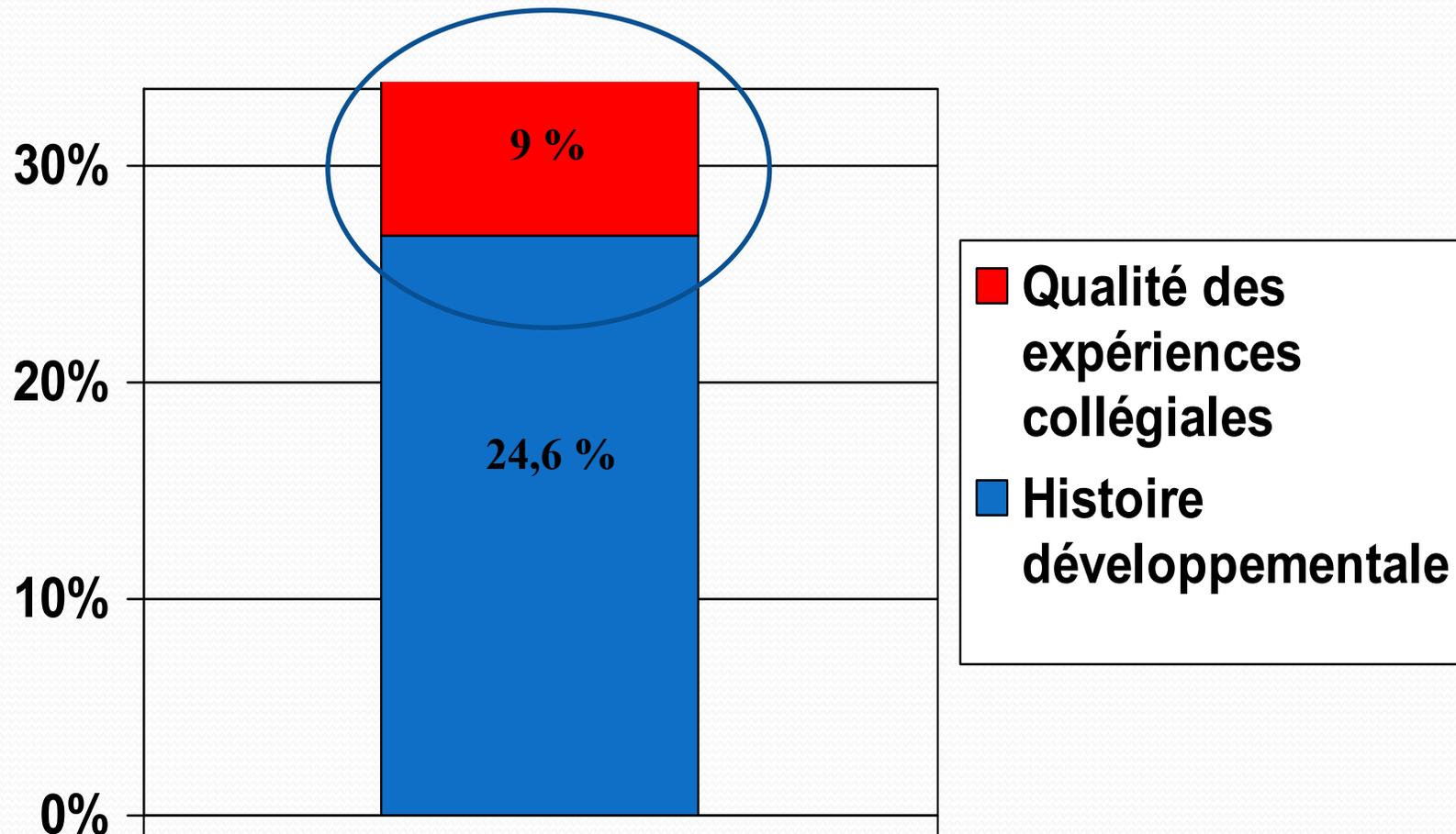
Diplomation au collégial en fonction des expériences collégiales (1^{ère} session)



$\chi^2 (2) = 18,22$
 $p < 0,0001$

$\chi^2 (2) = 8,02$
 $p < 0,05$

Pourcentage de la diplomation à 23 ans expliqué par l'histoire développementale et la qualité des expériences collégiales





1^{er} énoncé

La réussite et la diplomation des étudiants passent nécessairement par un engagement de leur part dans le processus d'apprentissage. Cet engagement est tributaire de leur histoire de développement. Nos interventions comme pédagogue doivent renforcer cet engagement tout en reconnaissant que la portée de nos actions (attentes et croyances, pratiques pédagogiques) est modulée par cette histoire de développement.

Vous êtes au restaurant avec Paul, un enseignant qui travaille en 5^e secondaire. Il vous parle d'une élève, Marie, qui débutera sa première année au cégep cet automne. Vous ne l'avez pas encore rencontrée puisque l'année scolaire débute dans une semaine. Marie habite à quelques maisons de chez Paul et celui-ci entretient des relations amicales avec ses parents. Lorsque Marie a eu son horaire, elle s'est empressée de le montrer à Paul. Il vous avise que «vous n'avez pas fini avec elle»; celle-ci a débuté son secondaire dans l'établissement où Paul enseigne et a ensuite pensé à tout abandonner. Elle arrivait en retard aux cours, ne faisait pas ses travaux et, comportement plus problématique, arrivait dans les cours de fin de journée après avoir consommé de l'alcool. Paul se demande même comment elle a pu réussir son secondaire. Il sait par ses parents qu'elle a eu une enfance difficile qui a nécessité quelques semaines de placement dans un centre d'accueil.

Spontanément, que vous vient-il en tête après avoir entendu ceci?

Attentes et croyances des enseignants

Définition de l'effet Pygmalion

Le fait de créer chez les autres ce que l'on attend d'eux. En éducation, il s'agit d'une prophétie auto réalisatrice qui met en évidence les **effets** des croyances du professeur sur les apprentissages scolaires des étudiants.

L'origine de l'effet Pygmalion

Étude expérimentale de Rosenthal et Jacobsen (1968):

- *Test de QI avant le début d'année scolaire*
- *Utilisé pour provoquer chez les enseignants des préjugés positifs*
- *Assignment aléatoire des enfants (20% expérimental)*
- *QI et rendement scolaire mesurés 4, 12 et 24 mois après le début de l'année scolaire*



Résultats en bref

Les attentes positives des enseignants vis-à-vis les élèves supposément « intelligents » se traduisent par de meilleurs résultats scolaires et par une augmentation de leur QI.

Attentes et croyances des enseignants

Comment expliquer ces résultats ?

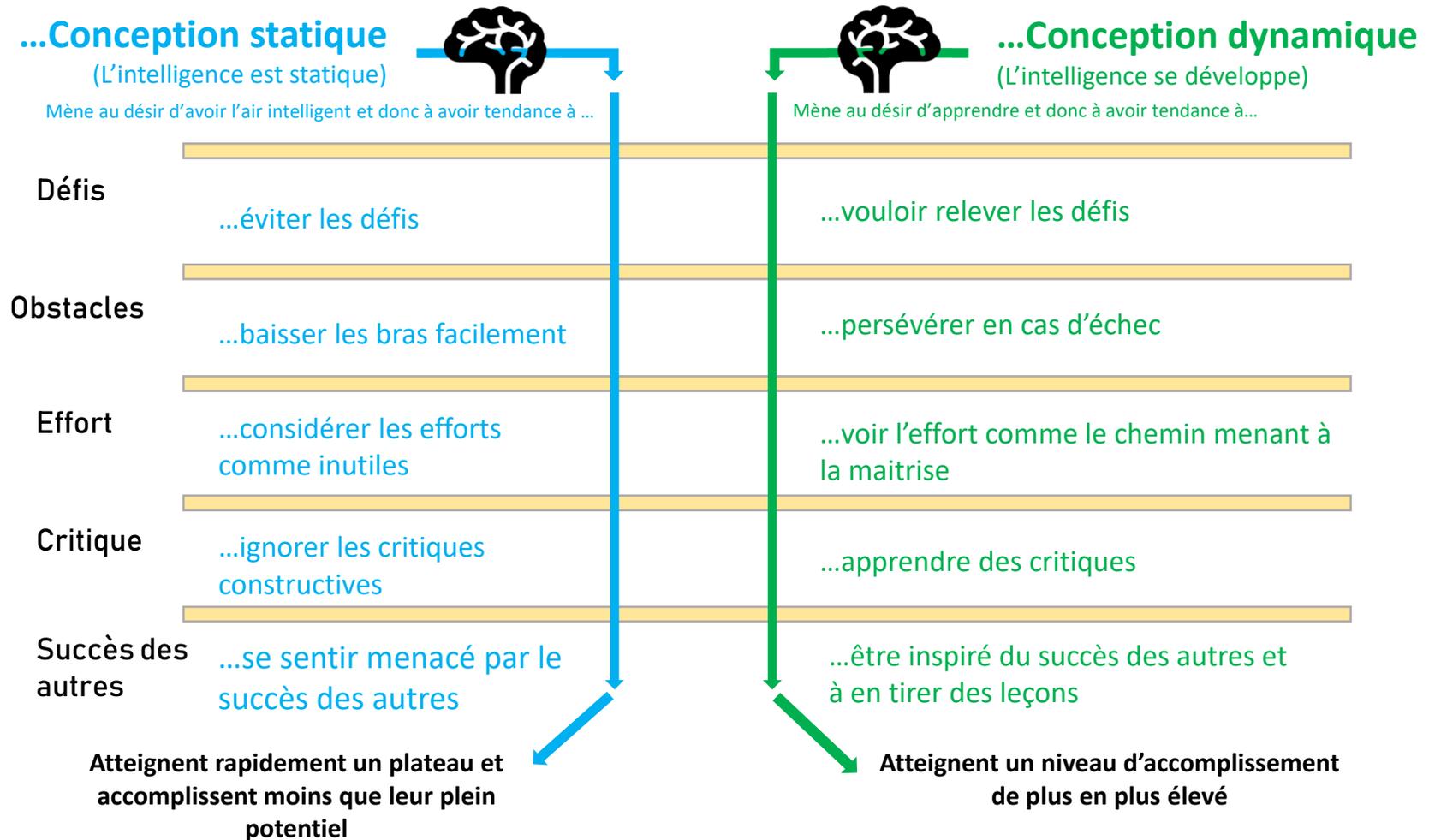
- 1- Les enseignants créent un climat émotionnel en manifestant de la chaleur et de la considération positives envers les étudiants qu'ils croient intelligents.
- 2- Les enseignants ont tendance à ne pas donner la même quantité d'information à tous les étudiants.
- 3- L'encadrement des apprentissages est différent d'un étudiant à l'autre.
- 4- La rétroaction en regard des travaux scolaires et examens n'est pas équivalente.

Attentes et croyances des enseignants

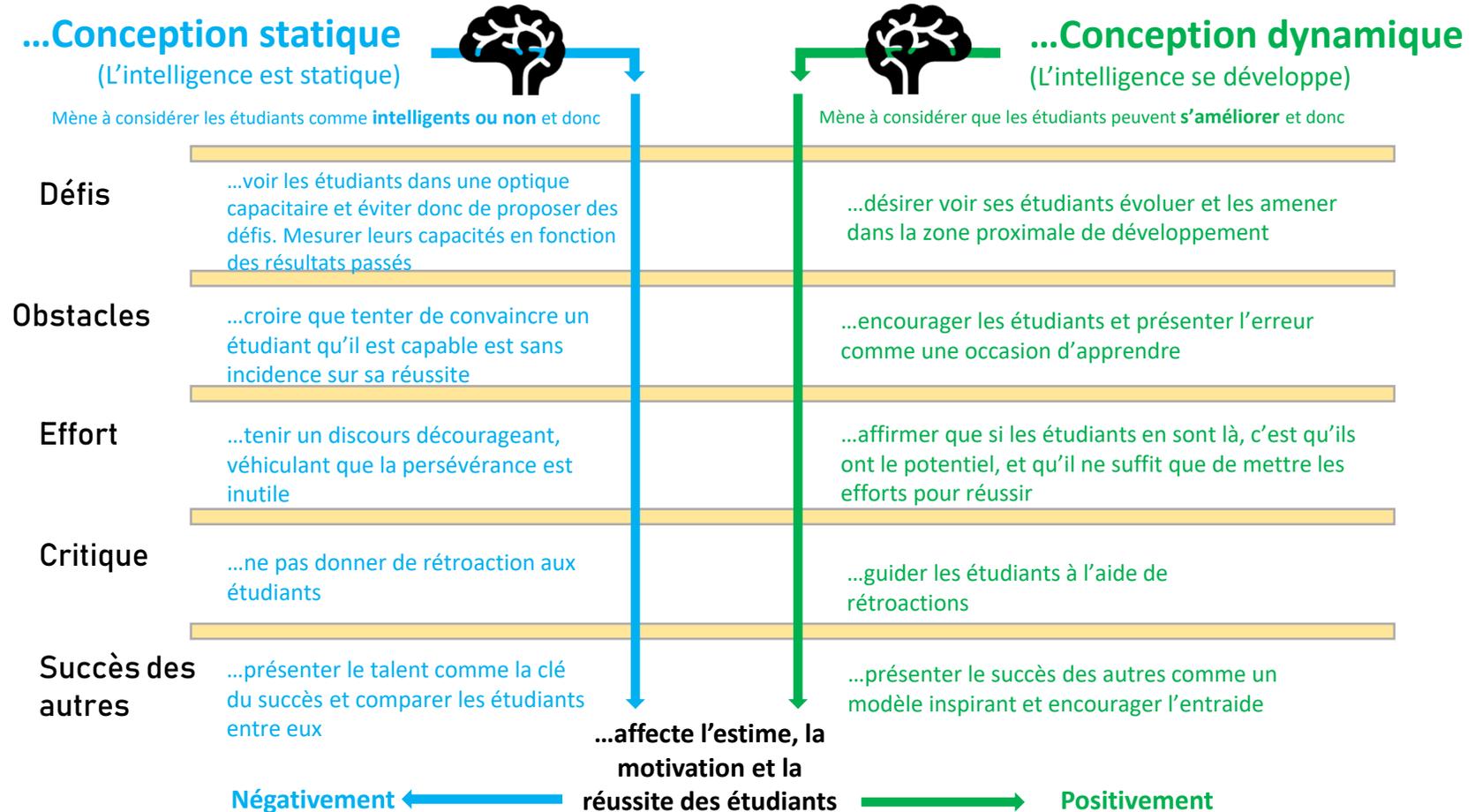
Liens avec les théories implicites sur l'intelligence et le « growth mindset »

1. Il faut beaucoup travailler pour être intelligent.
2. Le niveau d'intelligence change peu même si on fait des efforts.
3. Pour être intelligent, il faut beaucoup apprendre.
4. Pour être intelligent, il faut avoir certaines qualités dès la naissance.
5. Ton intelligence s'améliore obligatoirement en travaillant.
6. C'est difficile de changer son niveau d'intelligence.

« La croyance de l'étudiant en sa capacité à se développer intellectuellement »



Et si un enseignant concevait l'intelligence avec une...



Par Amélie Poulin-Brière, inspiré « Two Mindsets » de Carol S. Dweck

Et si une institution concevait l'intelligence avec une...

...Conception statique (L'intelligence est statique)



Mène à considérer les étudiants comme **intelligents ou non** et donc

...Conception dynamique (L'intelligence se développe)



Mène à considérer que les étudiants peuvent **s'améliorer** et donc

Défis

...adopter un discours élitiste et des critères de sélection basés sur la performance scolaire

...adopter un discours axé sur le potentiel des étudiants et sur le développement de leur sentiment de compétence

Obstacles

...présenter une unique façon de penser

L'éducabilité cognitive et sociale

...un développement limité des apprentissages

Effort

...reconnaître l'effort comme une clé de la réussite des étudiants

...mettre en place des stratégies d'aide

Critique

...opter pour un discours axé sur les critères et les règlements conditionnels à la réussite

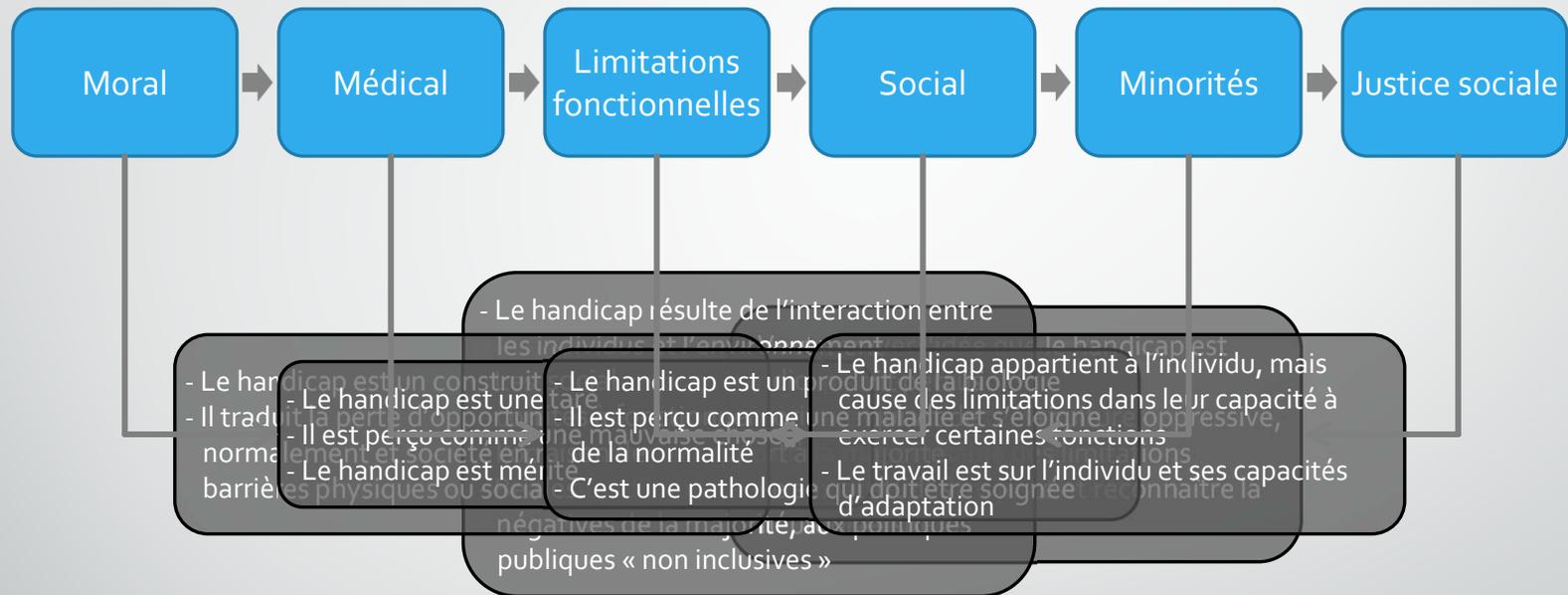
...orienter ses politiques et plans sur la persévérance et la réussite scolaire

Succès des autres

...récompenser les meilleurs par des prix plutôt que de valoriser le succès par la démonstration des compétences des étudiants

...mettre en valeur les apprentissages des étudiants et encourager le tutorat

Nos conceptions du handicap



Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



2^e énoncé

On a tout à gagner à entretenir des croyances positives envers nos étudiants. Il faut entretenir la culture de l'éducabilité cognitive et sociale. Il faut valoriser les efforts, utiliser l'échec comme une expérience d'apprentissage et communiquer aux étudiants qu'ils peuvent toujours s'améliorer. Cette croyance doit aussi transparaître auprès des ESH et à l'échelle institutionnelle.

Pratiques pédagogiques des enseignants

Le modèle TARGETS
(Anderman & Patrick, 2012; Ames, 1992)

Définition: un ensemble de pratiques pédagogiques qui communiquent une perspective cohérente de l'apprentissage et de l'engagement scolaire. Cette perspective est celle de viser à développer chez les étudiants des buts de maîtrise plutôt que des buts de performance.

Pratiques pédagogiques des enseignants

Buts de maîtrise:

- L'étudiant veut comprendre.
- L'étudiant veut maîtriser les concepts.
- L'étudiant veut en savoir plus.

Buts de performance

- L'étudiant veut se comparer aux autres.
- L'étudiant veut être le meilleur.
- L'étudiant veut bien paraître ou éviter de mal paraître.
- L'étudiant veut éviter de paraître incompetent.

Pratiques pédagogiques des enseignants

TARGETS (Tâche)

Exposer les étudiants à des tâches et activités significantes pour eux, intéressantes et captivantes et qui présentent un certain défi; exposer les étudiants à une variété de stratégies pédagogiques; éviter la routine et la répétition.

Pratiques pédagogiques des enseignants

TARGETS (Autorité)

L'enseignant doit partager l'autorité et les responsabilités au regard du fonctionnement de la classe et des apprentissages.



Pratiques pédagogiques des enseignants

TARGETS (Reconnaissance)

Viser la reconnaissance et le renforcement des apprentissages de tous les étudiants; la reconnaissance et le renforcement doit porter sur les progrès et l'effort; éviter toute stratégie qui met l'accent sur la comparaison sociale entre étudiants.



Pratiques pédagogiques des enseignants

TARGETS (reGroupement)

Viser le regroupement des étudiants et la formation d'équipes de sorte que les groupes soient hétérogènes et flexibles et surtout éviter de les regrouper selon leurs compétences cognitives et habiletés.

Pratiques pédagogiques des enseignants

TARGETS (Évaluation)

Évaluer de façon critériée; éviter de rendre publiques les résultats d'évaluations; interpréter les résultats d'évaluation en termes de progrès et d'effort.



Pratiques pédagogiques des enseignants

TARGETS (Temps d'apprentissage)

Assurez-vous d'optimiser le temps d'apprentissage en classe; éviter l'errance et les pertes de temps tout en respectant le rythme d'apprentissage de tous les étudiants.



Pratiques pédagogiques des enseignants

TARGETS (relations Sociales)

Instaurer des relations sécurisantes, respectueuses, démocratiques tant au plan émotif que scolaire.

Effets des climats de maîtrise et de performance sur l'engagement (Anderman & Patrick, 2012):

Climat de Maîtrise (TARGETS)	Climat de Performance
<p style="text-align: center;">Émotions</p> <p>Sentiments d'appartenance scolaire Sentiments de compétence Réactions adaptées suite à un échec</p>	<p style="text-align: center;">Émotions</p> <p>Anxiété de performance et symptômes dépressifs Moins forte appartenance scolaire Plus grand sentiment d'injustice en classe</p>
<p style="text-align: center;">Cognitions</p> <p>Intérêt pour les défis Utilisation de stratégies cognitives (ex.: l'élaboration) et métacognitives (la planification)</p>	<p style="text-align: center;">Cognitions</p> <p>Croyance absolue au talent pour réussir Attributions externes des échecs</p>
<p style="text-align: center;">Comportements</p> <p>Effort et persistance à la tâche Actifs en classe en posant des questions Recours à l'aide de l'enseignant Peu de procrastination et de tricherie Meilleure réussite des examens à développement</p>	<p style="text-align: center;">Comportements</p> <p>Augmentation de la tricherie et du plagiat Diminution de l'effort et de la persévérance Procrastination et comportements problématiques en classe Baisse de rendement scolaire en période de transition</p>



3^e énoncé

L'instauration de climats de maîtrise dans les classes est l'une des meilleures stratégies pour favoriser l'engagement scolaire des étudiants.



Mais comment assurer ces
qualités dans le contexte
de l'enseignement à
distance en période de
Pandémie ?

Enseignement à distance, Covid-19 et motivation des étudiants

(Gillis & Krull, 2020; Adedoyin & Soykan, 2020; Aristovnik et al., 2020; Souza et al., 2020)

Ce qui motive ou engage

- Équilibre dans l'utilisation des modes synchrones et asynchrones
- Compétences digitales des étudiants et des enseignants
- Accès rapide et simple à l'enseignant
- Accès rapide et simple au matériel pédagogique de cours (portails de cours, courriels)
- Rétroaction continue sur les apprentissages
- Présence d'activités de socialisation et d'implication en plus des activités d'apprentissage et d'évaluation

Ce qui démotive ou désengage

- Méconnaissance des environnements d'apprentissage virtuel (bonne connaissance des plateformes d'échange comme Google Drive/Classroom mais connaissance limitée des plateformes de vidéoconférence comme Zoom)
- Espaces de travail limités ou inadaptés
- Suivre son cours sur un téléphone cellulaire
- Intrusions de membres de la famille et d'animaux en cours de séances
- Absence d'enseignement en ligne et augmentation de la charge de travail
- Manque de ressources technologiques (accessibilité, connectivité, applications)
- « Mind wandering »



Selon une étude menée au Brésil auprès de 7230 étudiants du postsecondaire, les groupes d'étudiants suivants ont été plus à risque de rapporter des difficultés et de la démotivation face à l'enseignement à distance lors de la 1^{er} vague de la pandémie (Silva de Souza et al., 2020):

- 1) Les étudiants sur les prêts et bourse
- 2) Les étudiants qui composent directement ou indirectement avec le virus
- 3) Les étudiants de milieux ruraux
- 4) Les étudiants en situation de handicap

Selon un sondage en ligne conduit à l'automne 2020 auprès de 3332 étudiants du cégep de l'Outaouais

(Source: Service de recherche et développement pédagogique du Cégep de l'Outaouais):

- 20 % des ESH se disent insatisfaits des discussions en grand groupe sur Zoom, des activités collaboratives en ligne et des simulations interactives comparativement à 10% pour l'ensemble des répondants;
- 55 % des ESH n'ont pas accès à Internet haute vitesse comparativement à 36,1 % pour l'ensemble des répondants;
- 13,8 % des ESH doivent partager leur ordinateur avec au moins une autre personne comparativement à 5,6 % pour les répondants n'ayant pas de handicap.

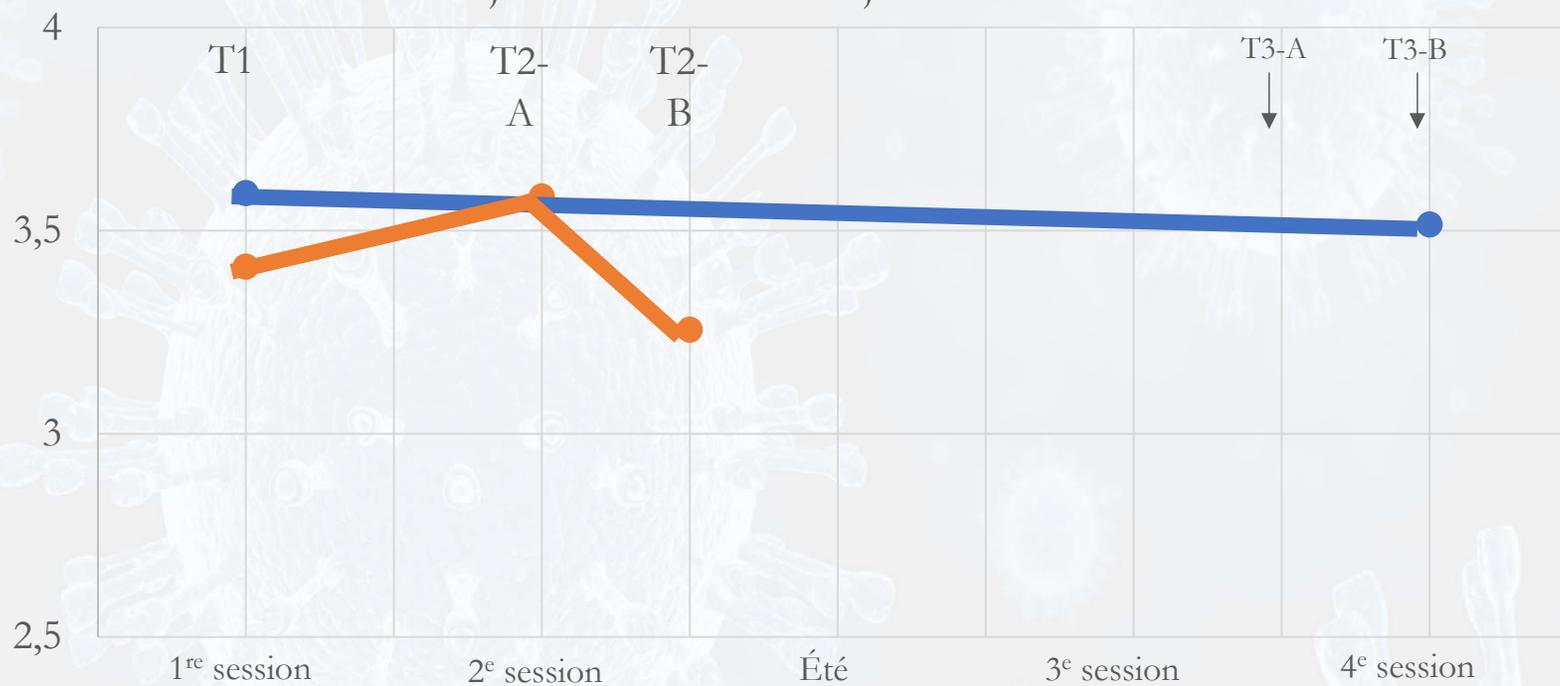


Selon les données du projet ESH-Transition

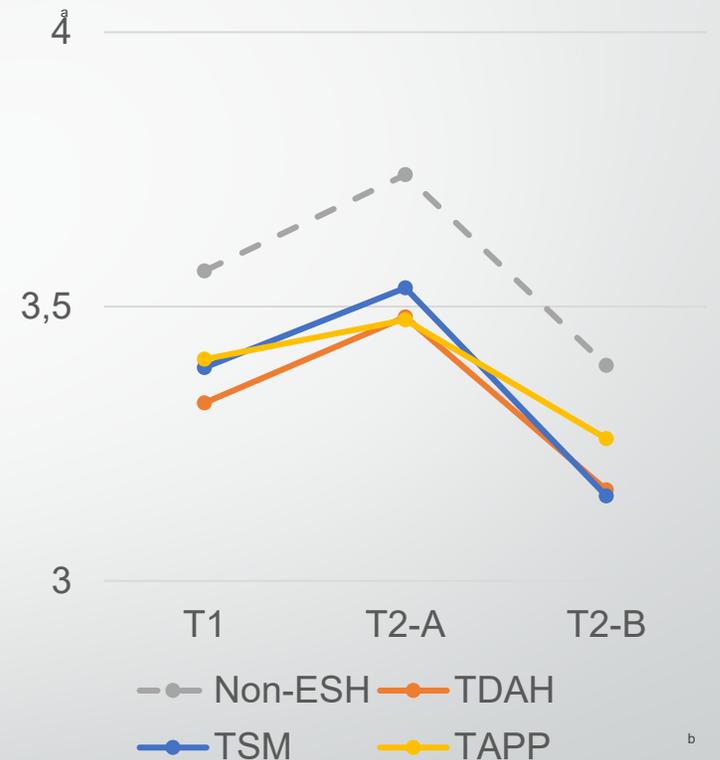
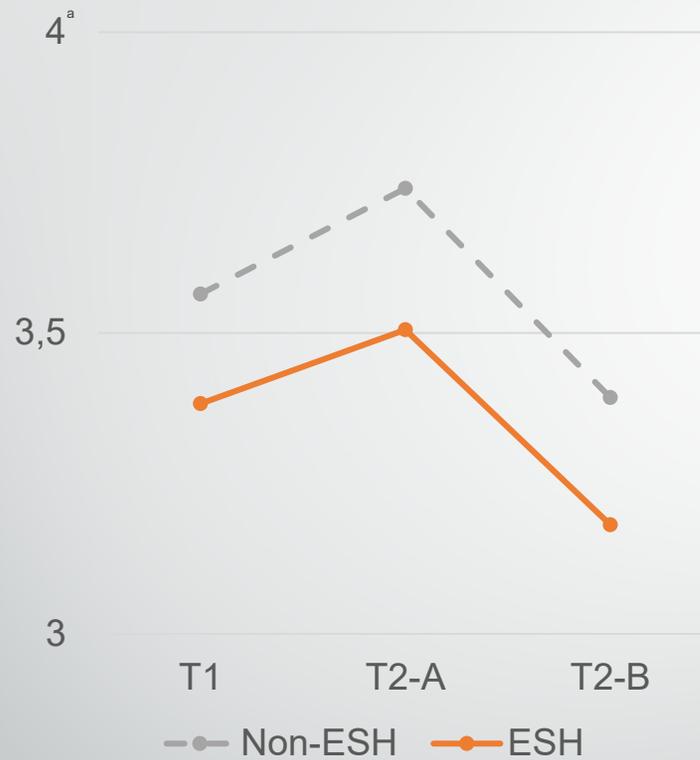
(Source: www.fse.ulaval.ca/transition):

Engagement scolaire

● Projet ERES ● Projet ESH-transition



Engagement scolaire

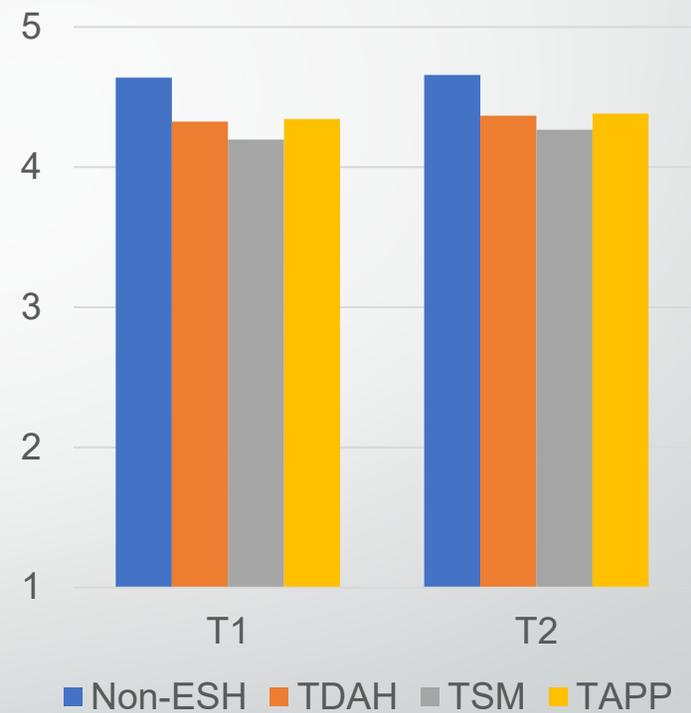
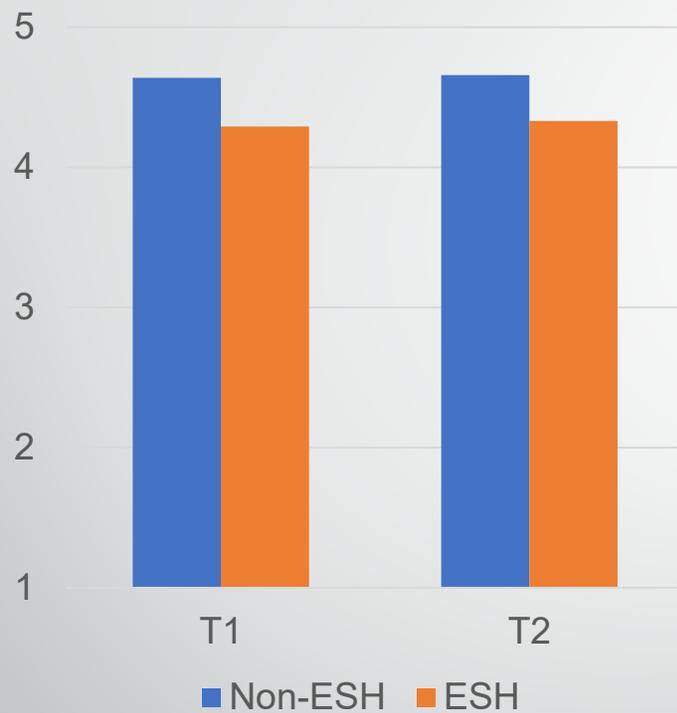


Notes.

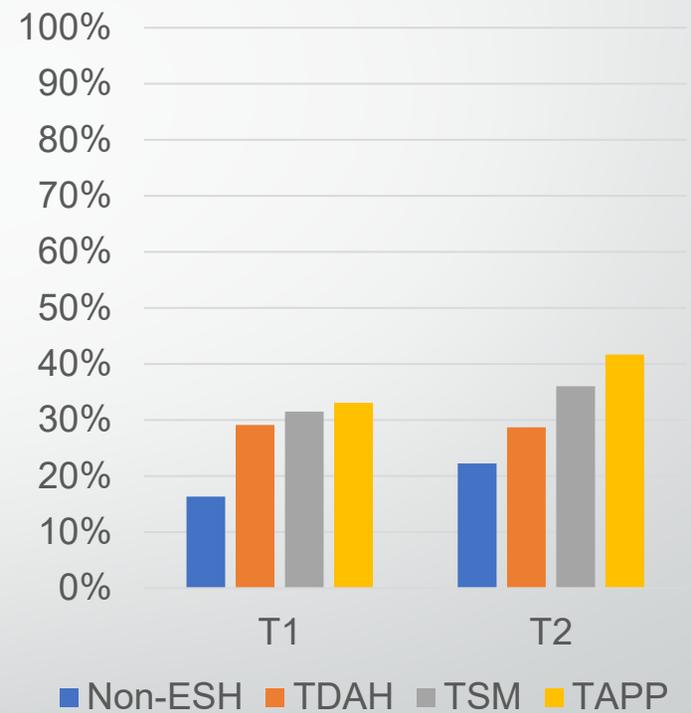
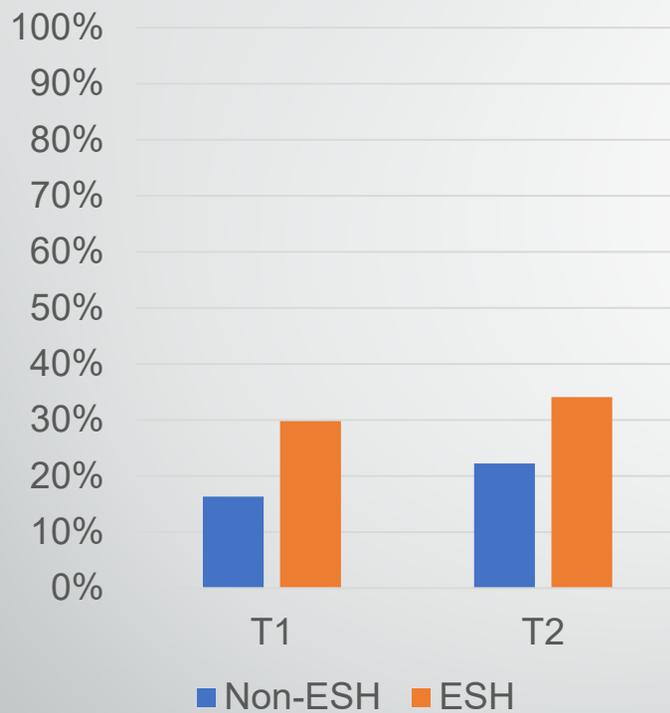
^a Échelle de mesure totale allant de 1 (faible) à 5 (élevée)

^b Lorsque les participants mentionnaient plusieurs troubles, le trouble « principal » a été conservé pour la création des catégories.

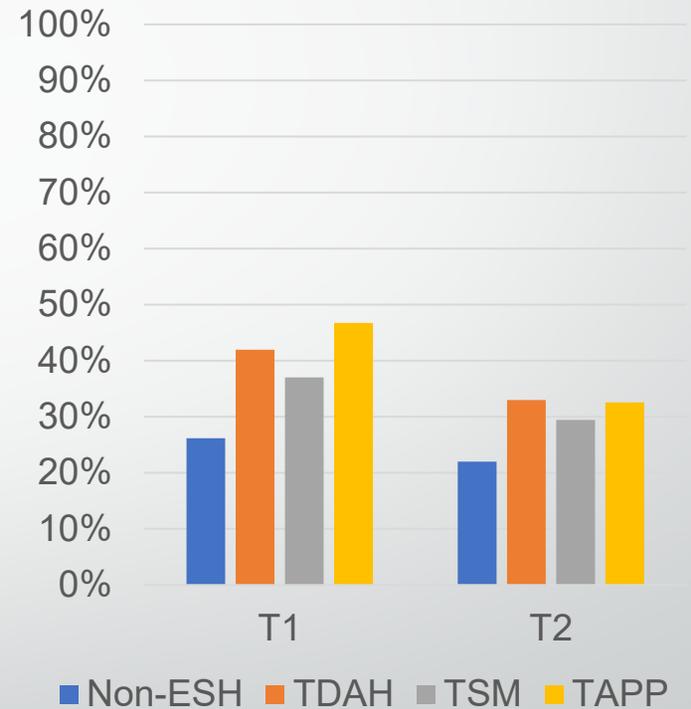
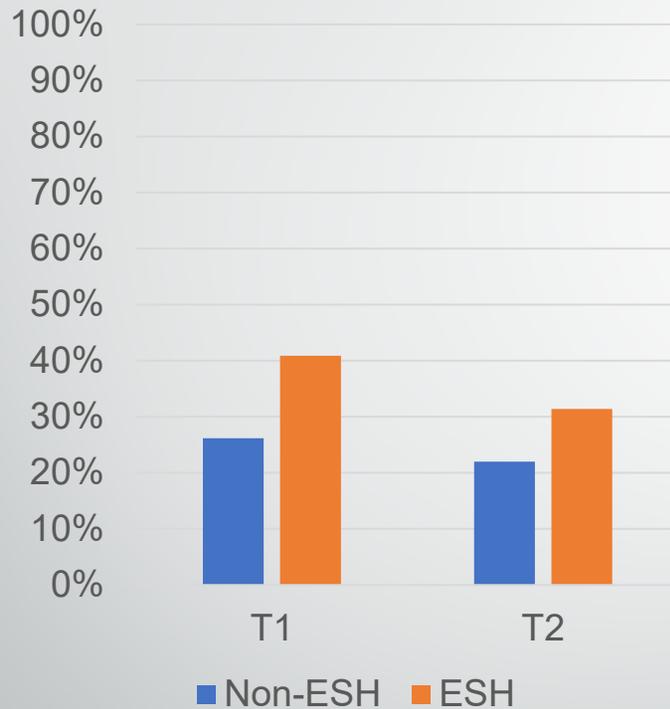
Intentions de persévérance scolaire



Avoir abandonné des cours



En situation potentielle d'échec



4^e énoncé

L'enseignement (à distance) en contexte de crise ne peut être comparé à l'enseignement habituel. Ses effets sur l'engagement scolaire sont tributaires des conséquences directes (ex.: maladie de soi ou d'un proche) et indirectes (ex.: mesures sanitaires, perte d'emploi, séparation d'avec la famille, les amis) de la Pandémie sur les étudiants.

En conclusion

- 1) Les enseignants ont un rôle important mais modeste sur l'engagement des étudiants.
- 2) Entretenir la culture de l'éducabilité cognitive et sociale à l'échelle de l'enseignement et de l'institution représente le premier pas vers le renforcement de l'engagement des étudiants.
- 3) L'instauration de climats centrés sur la maîtrise des apprentissages représente le second pas vers l'atteinte de cet objectif.
- 4) Il faut demeurer modeste dans nos intentions pédagogiques en période de crise. L'enseignement à distance n'est cependant pas une barrière à l'instauration de climats favorables à l'engagement et aux apprentissages. Soyons créatifs!

Principales références

- Larose, S., Duchesne, S., Boivin, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2015). College completion: A longitudinal examination of the role of developmental and specific college experiences. *International Journal of School and Educational Psychology*, Doi: 10.1080/21683603.2015.1044631
- Rosenthal, R., Jacobson, L. Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* 3, 16–20 (1968).
<https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballantine Books.
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Anderman E.M., Patrick H. (2012) Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Gillis A, Krull LM. COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology*. 2020;48(4):283-299.
doi:[10.1177/0092055X20954263](https://doi.org/10.1177/0092055X20954263)
- Olasile Babatunde Adedoyin & Emrah Soykan (2020) Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, *Interactive Learning Environments*, DOI: [10.1080/10494820.2020.1813180](https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180)
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Preprints*, 1-34.
<https://doi.org/10.20944/preprints202008.0246.v1>
- Souza, G. H. S., Jardim, W. S., Lopes Junior, G. L., Marques, Y. B., Lima, N. C., & Ramos, R. S. (2020). Brazilian students' expectations regarding distance learning and remote classes during the COVID-19 pandemic. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(4), 65 - 80. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.4.005>
- <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1750130/ecole-distance-cegep-outaouais-population-handicap-covid-sondage>
- Projet ESH-Transition: www.fse.ulaval.ca/transition