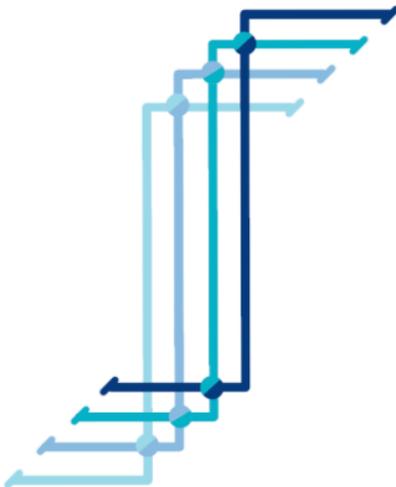




Série

PRS

LEVIERS



Études réalisées  
hors du Canada sur  
l'engagement de  
l'élève/étudiant-e  
en classe ou à  
l'école



## Introduction

Ce document concerne des recherches réalisées ailleurs qu'au Québec et au Canada. Tout d'abord, le concept de l'engagement de l'élève est défini. Suivent une section portant sur l'évolution de cet engagement au cours des études secondaires et une section sur l'engagement de l'étudiant-e au postsecondaire. Viennent alors des propositions découlant de pratiques enseignantes reconnues comme étant favorables à l'engagement de l'élève.

### 1. L'engagement de l'élève

Selon Appleton, Christenson et Furlong (2008), Lawson et Lawson (2013) et Reschly et Christenson (2012), le concept de l'engagement de l'élève ou de l'étudiant-e a été davantage mis de l'avant dans la recherche afin de mieux prédire, comprendre et intervenir de manière proactive face à la problématique du décrochage scolaire. Le modèle du décrochage scolaire participation-identification de Finn (1989) postule qu'une diminution de la participation de l'élève peut mener à une diminution du rendement scolaire, ce qui pourrait entraîner une augmentation du nombre d'élèves qui veulent éviter l'école, voire décrocher. C'est en appui sur ce modèle que plusieurs chercheur-e-s se sont penché-e-s sur le concept de l'engagement (Lawson et Lawson, 2013; Reschly et Christenson, 2012).

Ceci dit, plusieurs auteur-e-s soulignent l'importance de clarifier la définition du concept de l'engagement (Appleton *et al.*, 2008; Buckley, 2018; Reschly et Christenson, 2012). Il est reconnu comme étant un métaconstruit (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Lawson et Lawson, 2013) rassemblant divers sujets de recherche, comme la motivation, le sentiment d'appartenance et le climat scolaire, et permettant d'examiner les interactions entre eux (Appleton *et al.*, 2008).

Diverses appellations sont utilisées pour renvoyer à ce concept (Appleton *et al.*, 2008; Lawson et Lawson, 2013; Skinner et Pitzer, 2012). Selon Appleton *et al.* (2008), l'engagement de l'élève devrait être préféré à l'engagement à l'école (engagement scolaire). La dernière formulation mettrait de l'avant les influences de l'école en minimisant les influences issues du milieu familial et communautaire (*Ibid.*). D'autres distinguent l'engagement en classe, renvoyant à l'engagement de l'élève dans les limites des activités vécues en classe spécifiquement, de l'engagement à l'école, soit la participation de l'élève à des activités liées à l'école ou organisées par elle (Lawson et Lawson, 2013; Skinner et Pitzer, 2012). Selon Skinner et Pitzer (2012), c'est l'engagement en classe, soit dans les activités d'apprentissage, qui est crucial puisqu'il est nécessaire à l'apprentissage, qu'il façonne l'expérience scolaire de l'élève sur le plan psychologique et social et qu'il contribue fortement au développement intellectuel de l'élève.

Ce concept est malléable et son opérationnalisation diffère d'un modèle à l'autre (Appleton *et al.*, 2008; Lawson et Lawson, 2013; Reschly et Christenson, 2012; Skinner et Pitzer, 2012). Après un examen de plusieurs définitions et opérationnalisations du concept, Appleton *et al.* (2008) font ressortir qu'il est multidimensionnel, comportant deux à quatre dimensions, mais qu'elles varient

selon les modèles. Typiquement, les dimensions comportementale et émotionnelle (ou affective) sont reconnues. À celles-ci, s'ajoutent plus fréquemment les dimensions intellectuelle ou cognitive (ou psychologique). Enfin, d'autres combinent les dimensions les dimensions intellectuelle, sociale et participative. À son opposé, on retrouve le décrochage, la désaffection ou l'épuisement scolaire (*burn out*) (Reschly et Christenson, 2012; Skinner et Pitzer, 2012).

Lawson et Lawson (2013) reconnaissent trois composantes de l'engagement : comportementale, affective et cognitive. De leur côté, Appleton *et al.* (2008) n'identifient que deux composantes essentielles : une composante comportementale (incluant les dimensions comportementale, scolaire, sociale et participative) et une composante psychologique (joignant les dimensions affective, émotionnelle, cognitive et intellectuelle). La composante comportementale renvoie à des indicateurs davantage observables alors que la composante psychologique, principalement la dimension cognitive, est considérée comme étant moins observable et doit donc être évaluée à partir d'indicateurs internes à l'élève (Appleton *et al.*, 2008). Selon Appleton *et al.* (2008), c'est ce qui pourrait expliquer que plus d'études aient porté sur la composante comportementale que sur la composante psychologique.

Une distinction est soulignée entre l'engagement et la motivation scolaires. Selon Appleton *et al.* (2008), la motivation est nécessaire, mais insuffisante pour l'engagement. La motivation renvoie à l'intention alors que l'engagement se traduit par l'action, la manifestation observable (Reschly et Christenson, 2012; Skinner et Pitzer, 2012). Sous la forme d'une séquence, l'engagement peut représenter la trajectoire, ou le pont, qui mène de la motivation, et d'autres construits d'influence, à des résultats et attributs scolaires (Appleton *et al.*, 2008; Lawson et Lawson, 2013; Reschly et Christenson, 2012). Ainsi, il est à noter que Reschly et Christenson (2012) soutiennent que l'engagement peut être considéré comme un processus ou comme un résultat, soit lorsqu'il est considéré face aux construits d'influence. Il est un médiateur entre les facilitateurs et les résultats d'apprentissage (*ibid.*).

Un besoin de distinguer les indicateurs et les facilitateurs de l'engagement est rappelé (Appleton *et al.*, 2008; Lawson et Lawson, 2013; Reschly et Christenson, 2012; Skinner et Pitzer, 2012). Les indicateurs renvoient au degré de connexion entre l'élève, d'une part, et l'école ou ses apprentissages, d'autre part, et sont opérationnalisés dans les diverses dimensions du concept. Quant aux facilitateurs, ils se traduisent par les facteurs contextuels, c'est-à-dire externes au concept de l'engagement, qui influencent la force de la connexion, comme les pratiques disciplinaires de l'école, la supervision parentale lors de la réalisation des devoirs ou l'attitude des pairs envers l'école. La recherche se penchant sur les indicateurs de l'engagement peut aider à identifier des procédures pour intervenir de manière précoce et à faire le suivi du progrès des élèves et des programmes alors que celle portant sur les facilitateurs de l'engagement peut avoir des retombées pour les pratiques et les politiques. Enfin, Skinner et Pitzer (2012) rappellent qu'autant les indicateurs que les facilitateurs doivent être distingués des résultats ou attributs scolaires.

Lawson et Lawson (2013) proposent un modèle transactionnel de l'engagement où les conditions de l'engagement interagissent avec les dispositions de l'engagement. Ces deux sphères, renvoyant aux facilitateurs de l'engagement, influencent l'acte de l'engagement, traduit par les indicateurs de l'engagement, qui mènera à des bénéfices et des compétences. Ces bénéfices et compétences influenceront à leur tour les conditions et les dispositions de l'engagement. Ces interactions sont placées sur un axe temporel et peuvent être considérées dans le contexte de la classe, de l'école ainsi que de la maison et de la communauté, multipliant les influences, la complexité ainsi que la variance possible. Ce modèle, qui illustre bien le cycle continu entre l'engagement et les bénéfices qui en découlent, est abordé également par Appleton *et al.* (2008).

## 2. L'engagement des élèves du secondaire

L'engagement de l'élève du secondaire a été examiné sous différents angles par plusieurs chercheurs à l'international. Des études se sont intéressées à l'évolution de l'engagement afin d'identifier les trajectoires possibles alors que d'autres se sont plutôt penchées sur les caractéristiques de l'élève associées à son engagement dans la classe. Enfin, l'engagement a fait l'objet d'étude au regard du rendement scolaire, du décrochage et de réengagement d'élèves ayant décroché.

### 2.1. Trajectoires de l'engagement

Lors d'une étude réalisée en Nouvelle-Zélande, Wylie et Hodgen (2012) ont dégagé cinq trajectoires de l'engagement chez les élèves du secondaire : toujours élevé, variable ou en hausse; modérément élevée en moyenne, modérément faible ou en baisse; et finalement, toujours faible. Ils ont tenté de distinguer les trajectoires en fonction des facteurs personnels, familiaux et sociaux des élèves qui s'y inscrivent.

Du côté des facteurs personnels, les garçons se situent davantage sur une trajectoire faible que les filles. D'un autre côté, plus d'élèves s'inscrivant sur la trajectoire d'engagement le plus élevé rapportent un enthousiasme envers l'école et aussi envers la lecture, tant au primaire qu'au secondaire, que ceux sur une trajectoire d'engagement plus faible (Wylie et Hodgen, 2012).

Quant aux facteurs familiaux, les élèves s'inscrivant sur une trajectoire faible sont davantage issus de milieux où le niveau d'étude de la mère est moins élevé, où le revenu familial est faible lors de leur entrée à l'école et où des difficultés financières ont été rapportées à la mi-parcours des études secondaires. Les élèves issus d'une trajectoire d'engagement plus élevé rapportent davantage d'expériences de communications positives et d'inclusion au sein de la famille, moins de pression parentale ainsi que, selon la perception des parents, moins de frictions dans la relation parent-enfant que les élèves s'inscrivant sur une trajectoire d'engagement plus faible (Wylie et Hodgen, 2012).

Enfin, sur le plan social, les élèves s'inscrivant sur une trajectoire d'engagement plus faible peuvent avoir vécu plus d'expériences d'intimidation, en tant que victime ou en tant qu'intimidateur, et être davantage liés à des pairs présentant des comportements à risque, comme la consommation d'alcool ou une sexualité active, que les élèves suivant une trajectoire d'engagement plus élevé (Wylie et Hodgen, 2012).

## 2.2. Caractéristiques personnelles

D'après leur étude, Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus et Kuorelahti (2018) soutiennent que l'engagement cognitif et comportemental de l'élève est associé à son bien-être. Considérant l'engagement et l'épuisement scolaire d'élèves du secondaire, trois profils ont été identifiés par ces auteur-e-s : un faible engagement accompagné d'un épuisement scolaire élevé; un engagement élevé accompagné d'un faible épuisement scolaire; un engagement modéré accompagné d'un épuisement scolaire modéré. Selon les auteur-e-s, cette dynamique suggère que l'engagement et l'épuisement scolaire peuvent rencontrer des mécanismes et facteurs sous-jacents similaires.

À partir de ces profils, Virtanen *et al.* (2018) ont rapporté que les élèves qui perçoivent un soutien élevé de la part de leurs parents ainsi que de leur enseignant-e, qui ont un rendement scolaire satisfaisant, qui se présentent chaque jour à l'école et qui désirent poursuivre leurs études jusqu'à la fin du secondaire s'inscrivent davantage dans les profils caractérisés par un engagement élevé accompagné d'un faible épuisement scolaire ou par un engagement modéré accompagné d'un épuisement scolaire modéré. Il est également plus probable que les filles rapportent un engagement scolaire élevé accompagné d'un faible épuisement scolaire alors que les garçons risquent davantage de s'inscrire dans le profil caractérisé par un faible engagement et un épuisement scolaire élevé.

Il est pertinent de souligner que le soutien perçu par les pairs n'est pas associé au profil d'engagement et d'épuisement scolaire de l'élève (Virtanen *et al.*, 2018). Selon les auteur-e-s, il est possible que le soutien reçu d'élèves ayant un faible engagement ne contribue pas à favoriser l'engagement de l'élève. De plus, un soutien élevé d'élèves épuisés pourrait favoriser l'épuisement de l'élève en renforçant des attitudes se rapprochant du cynisme.

## 2.3. Rendement

D'après une métaanalyse réalisée par Chang, Chien et Chou (2016) qui regroupe les études portant sur l'engagement des élèves américains, l'engagement comportemental, affectif et cognitif est corrélé aux résultats scolaires de l'élève. Selon leur étude, la corrélation entre l'engagement et les résultats scolaires des élèves est modérée par la variable niveau scolaire (Chang *et al.*, 2016). Il appert toutefois que les élèves plus engagés sur le plan comportemental obtiennent des résultats plus élevés tant au secondaire qu'au primaire et aux études postsecondaires. Dans le même sens, les trajectoires d'engagement identifiées par Wylie et Hodgen (2012) sont associées

au rendement scolaire, les élèves dont la trajectoire d'engagement est plus élevée rapportant un rendement scolaire supérieur.

## 2.4 Décrochage scolaire

L'engagement des élèves permet de prédire le décrochage scolaire (Rumberger et Rotermund, 2012). La présence en classe est un indicateur direct et visible de l'engagement de l'élève. La participation aux activités parascolaires ainsi que les inconduites permettent également de mesurer directement l'engagement de l'élève. Quant à l'évolution de leur engagement, les élèves dont la trajectoire d'engagement est plus faible à l'école secondaire décrochent deux fois plus que les élèves s'inscrivant sur une trajectoire d'engagement plus élevée (Wylie et Hodgen, 2012).

Le décrochage scolaire renvoie davantage à un processus pouvant débuter dès le début de l'école primaire qu'à un événement. Dès le début de son parcours scolaire, l'engagement social et scolaire de l'élève à l'école permet, avec son rendement scolaire, de prédire son risque de décrochage scolaire (Rumberger et Rotermund, 2012).

## 2.5 Réengagement de décrocheur-e-s

Le réengagement d'élèves ayant décroché et qui ont obtenu par la suite un diplôme d'études secondaires a été examiné par McDermott, Anderson et Zaff (2018). Trois catégories ont été identifiées : le décrochage silencieux, l'adversité élevée ainsi que l'instabilité. La première catégorie, le décrochage silencieux, est vécue par la majorité des élèves de l'étude, soit 57,59 %. Cette catégorie est rapportée comme étant inquiétante en raison de la difficulté à l'identifier puisque ces élèves font face à peu de facteurs de risque, voire aucun. La deuxième catégorie, la grande adversité, est rencontrée par une très faible proportion des participant-e-s de l'étude (3,28 %) qui ont rapporté un soutien élevé de la part de leurs parents et de leurs enseignant-e-s, mais qui ont fait simultanément manifesté de l'adversité, comme des comportements délinquants, les répercussions de ces comportements ainsi que des situations de grande mobilité. Il est possible que les interrelations entre ces facteurs augmentent la probabilité que l'élève en rencontrent de nouveaux, expliquant la multiplicité de facteurs associés aux élèves de cette catégorie. La troisième, l'instabilité, soutient que 39,14 % de l'échantillon a vécu des situations renvoyant à la mobilité résidentielle, aux changements d'école et à la perte d'un ami ou d'un être aimé. Peu de facteurs de protection sont relevés pour ces élèves, dont la plus faible probabilité de relations positives avec leurs parents et leurs enseignant-e-s comparativement aux deux autres catégories.

Le réengagement de ces décrocheur-e-s leur a permis d'atteindre divers niveaux d'étude. McDermott *et al.* (2018) rapportent que les décrocheur-e-s ayant manifesté une grande adversité ont une plus grande probabilité d'obtenir un grade universitaire que les décrocheur-e-s silencieux ou vivant de l'instabilité. Cependant, il importe de noter que même si le pourcentage de détenteur-ice-s d'un grade universitaire est plus élevé, il ne représente que neuf participant-e-s

alors que les deux autres groupes comptent 55 et 47 participant-e-s diplômé-e-s au niveau universitaire. Pour expliquer le niveau d'étude plus élevé atteint par les décrocheur-e-s qui se sont retrouvés en situation d'adversité, McDermott *et al.* (2018) suggèrent qu'il est possible que vu la plus grande probabilité d'incarcération ou de fréquentation d'un centre d'accueil, ces personnes aient été engagées dans un programme scolaire offert en prison ou aient été identifié-e-s par les programmes visant le réengagement de jeunes criminel-le-s ou, vu leur passage en centre d'accueil, aient obtenu un soutien gouvernemental pour leur scolarité.

Les raisons données par les participant-e-s pour s'être réengagé-e-s dans les études sont différentes selon les groupes (McDermott *et al.*, 2018). Ceux composés de jeunes ayant manifesté une grande adversité rapportent qu'une personne les a encouragé-e-s à retourner aux études alors les décrocheur-e-s silencieux ainsi que ceux ayant fait face à de l'instabilité rapportent être retournés aux études pour obtenir un bon emploi.

### **3. L'engagement des étudiant-e-s au postsecondaire**

Buckley (2018) souligne que le concept de l'engagement peut renvoyer, selon les auteur-e-s, à l'implication active de l'élève dans les activités d'apprentissage ou, aux études supérieures, à son rôle dans la prise de décisions en lien avec l'apprentissage et l'enseignement, la dernière orientation se rattachant davantage à la conceptualisation dominante dans les études britanniques. Buckley (2018) discute de la pertinence de s'attarder aux implications politiques de la participation de l'étudiant-e dans la prise de décision aux études supérieures.

De son côté, le *National survey of student engagement* (NSSE, 2017) a évalué l'engagement d'étudiant-e-s universitaires à partir de quatre dimensions : le défi intellectuel, l'apprentissage avec les pairs, les expériences avec la faculté ainsi que l'environnement du campus. Le défi intellectuel renvoie à l'apprentissage de haut niveau, la réflexion et l'intégration de l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage ainsi que le raisonnement quantitatif. L'apprentissage avec les pairs se traduit par l'apprentissage collaboratif ainsi que par des discussions avec une diversité de collègues. Les expériences avec la faculté se résument par les interactions entre l'étudiant-e et la faculté ainsi que les pratiques d'enseignement. L'environnement du campus réfère pour sa part à la qualité des interactions ainsi qu'au soutien de l'environnement.

#### **3.1. L'origine ethnique**

Les étudiant-e-s hispanophones fréquentant des institutions hispanophones rapportent des interactions de qualité supérieure que leurs pairs fréquentant d'autres types d'institutions (NSSE, 2017). De leur côté, les étudiant-e-s afro-américains fréquentant des collèges et universités historiquement afro-américaines évaluent leurs interactions comme étant de qualité inférieure

que leurs pairs fréquentant d'autres types d'institutions. Ce résultat surprenant pourrait être dû, selon le NSSE (2017), à des attentes non satisfaites.

### 3.2. Orientation sexuelle ou identité de genre

Les étudiant-e-s finissant-e-s transgenres montrent un plus grand engagement que leurs pairs dans certaines activités comme la recherche avec un membre de la faculté ou l'exercice du rôle d'étudiant-e-responsable, mais un engagement plus faible dans d'autres, telles que la participation aux services d'apprentissage (NSSE, 2017). Les étudiant-e-s finissant-e-s transgenres se sentent également moins soutenu-e-s par les membres du personnel, ce qui peut diminuer leur bien-être hors de la classe.

En ce qui concerne les étudiant-e-s transgenres débutant leurs études, ils et elles évaluent plus positivement leurs interactions avec leurs pairs, leurs conseiller-ère-s ainsi que la faculté que leurs pairs (NSSE, 2017). Toutefois, leur perception des services aux étudiant-e-s et du personnel administratif et de bureau est plus négative que celle de leurs pairs. C'est apparent aussi dans leur perception du soutien reçu de l'institution, particulièrement quant à l'aide à gérer les responsabilités non-scolaires ainsi qu'au soutien pour leur bien-être global.

Les étudiant-e-s LGBT+ (lesbiennes, gays, bisexuel-le-s, transsexuel-le-s, en questionnement ou autres orientations non-hétérosexuelles) sont plus engagé-e-s que leurs pairs dans les activités d'apprentissage de réflexion et d'intégration en considérant diverses perspectives dans le cadre d'un travail scolaire ainsi qu'en liant leurs apprentissages aux problèmes sociétaux et à leurs solutions (NSSE, 2017). Cependant, les étudiant-e-s hétérosexuel-le-s rapportent des interactions un peu plus positives avec les autres et se sentent davantage soutenu-e-s par leur institution.

### 3.3. L'activisme

L'étude a également considéré la relation entre l'activisme étudiant et l'engagement en identifiant comme activistes ceux qui planifient s'engager ou ont déjà participé à diverses formes d'activisme comme prendre part à un groupe qui a soumis des demandes à l'administration, participer ou organiser un boycott, une grève, une marche, un *sit-in* ou une activité similaire (NSSE, 2017). Il en ressort que l'activisme étudiant est lié positivement à plusieurs dimensions de l'engagement. Les cours auxquels sont inscrits les étudiant-e-s activistes portent davantage sur les apprentissages de haut niveau, comme l'évaluation et la synthèse d'informations, que les étudiant-e-s non-activistes. Les étudiant-e-s activistes s'engagent plus fréquemment dans les activités d'apprentissage de réflexion et d'intégration, comme la réévaluation de la vision d'une autre personne et la considération d'autres perspectives que les autres étudiant-e-s. Ils et elles rapportent également une relation plus significative avec la faculté et perçoivent un plus grand développement personnel dans les domaines intellectuel et pratique. Sur certains aspects, le lien entre l'activisme et l'engagement est plus fort chez les étudiant-e-s qui débutent leurs études (*Ibid.*). Plus spécifiquement, les étudiant-e-s activistes qui débutent leurs études sont en présence

et interagissent plus fréquemment, comparativement à leurs pairs non-activistes, avec des étudiant-e-s se distinguant quant à leur ethnie, leur statut socioéconomique, leurs croyances religieuses, leurs opinions politiques. Cependant, cette distinction n'est pas relevée chez les étudiant-e-s finissant-e-s. En somme, selon le NSSE (2017), l'activisme étudiant serait composé de réflexion, de pensée critique et d'engagement face à des idées et à une vision de changement.

## 4. Les pratiques favorables à l'engagement des élèves

D'après le modèle de Guthrie, Wigfield et You (2012), les pratiques et conditions mises en place au sein de la classe ont une influence directe et indirecte sur la compétence de l'élève. Ces pratiques et conditions de la classe ont une influence sur la motivation de l'élève qui influe à son tour sur son engagement comportemental. Enfin, l'engagement comportemental contribue au développement de la compétence, qui est également influencé directement par la motivation de l'élève. Les auteur-e-s soulignent qu'il est également influencé directement par les pratiques et conditions de la classe.

D'après ce modèle, les pratiques et conditions de la classe ont une influence directe sur la motivation, l'engagement et la compétence de l'élève, en plus d'une influence indirecte sur l'engagement et la compétence. Il importerait donc de planifier l'intervention ainsi que la coordination des services afin d'être plus efficaces et efficaces (Griffiths, Lilles, Furlong et Sidhwa, 2012) en se basant, notamment, sur les pratiques reconnues par la recherche.

### 4.1. L'importance du soutien social

Selon le modèle proposé par Wentzel (2012), le soutien social ainsi que les perceptions de soi de l'élève influencent son engagement en classe qui, à son tour, influe sur ses compétences scolaires et sociales. En plus d'y être lié directement, le soutien social peut indirectement favoriser l'engagement des élèves en ayant un effet sur les perceptions de soi de l'élève telles que son efficacité, ses affects ainsi que ses attributions.

L'importance de promouvoir des relations positives au sein de la classe est bien soulignée dans la littérature. Griffiths *et al.* (2012) ainsi que Pianta, Hamre et Allen (2012) soutiennent que les interactions au sein de la classe jouent un rôle important dans le développement de la capacité de l'élève à s'engager. Diverses pratiques peuvent être mises en place pour favoriser l'engagement des élèves à partir des relations établies.

#### 4.1.1 Établir une relation significative entre un adulte de l'école et l'élève

Griffiths *et al.* (2012) soutiennent que chaque élève doit savoir qu'au moins un adulte se soucie réellement de lui ou d'elle, non pas seulement à titre d'élève, mais à titre de personne, principalement pour les élèves ayant des comportements perturbateurs ou à haut risque. En

maintenant des relations positives et significatives avec au moins un adulte, le risque que l'élève s'engage dans des comportements perturbateurs ou à haut risque est diminué.

Bien que d'autres membres du personnel puissent représenter cet adulte, l'enseignant-e demeure un acteur-e important-e. L'influence du soutien de l'enseignant-e sur l'engagement de l'élève est bien reconnue (Guthrie *et al.*, 2012; Pianta *et al.*, 2012) et contribuerait davantage, selon Juvonen, Espinoza et Knifsend (2012), à son engagement que celui des parents ou des pairs. Entre autres, l'offre de tutorat peut permettre à l'élève d'augmenter ses ressources pour faire face aux difficultés (*Ibid.*).

#### 4.1.2 ***Favoriser la qualité de la relation élève-enseignant/e***

Pour offrir un développement professionnel aux enseignant-e-s axé sur l'amélioration de leurs interactions élève-enseignant/e, Pianta *et al.* (2012) proposent le programme *MyTeachingPartner*. Basé sur *Teaching through interactions* de Hamre et Pianta (2007) et de la grille CLASS qui en découle (Pianta, Hamre et Mintz, 2011; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre et Justice, 2008), ce programme permet aux enseignant-e-s de développer leurs connaissances de leurs interactions avec les élèves, d'obtenir du soutien, d'obtenir une rétroaction individualisée et d'établir un objectif valide pour orienter leurs efforts en vue de modifier leurs interactions avec les élèves.

#### 4.1.3 ***Encourager la participation parentale***

La qualité de la relation parent-enfant peut représenter un facteur de protection contre le désengagement puisqu'elle favorise le bien-être psychologique de l'élève (Bempechat et Shernoff, 2012). Le parent peut influencer l'engagement de l'élève par sa participation à la réalisation des devoirs, son style parental ainsi que par la transmission de valeurs éducatives.

Selon Raftery, Grolnick et Flamm (2012), la recherche sur la participation parentale montre que les attitudes et comportements associés aux attentes positives, à la valorisation de l'éducation ainsi qu'au suivi du cheminement de l'élève à l'école aident l'élève à intérioriser les attitudes et la motivation nécessaires pour s'engager à l'école.

Certaines attitudes et pratiques enseignantes peuvent favoriser la participation parentale lorsque les attitudes parentales et le contexte sont optimaux (Raftery *et al.*, 2012). Ils présentent le *National Network of Partnership Schools* de Sanders et Epstein (2000) et le *Teachers Involve Parents in Schoolwork program* de Epstein et Van Voorhis (2001). Le premier offre les outils et la formation pour promouvoir les relations école-famille et créer des équipes d'action. Le deuxième implique que l'enseignant-e donne des devoirs qui nécessitent des interactions entre l'élève et les membres de sa famille. À ce sujet, Gettinger et Walter (2012) rappellent la pertinence, dans un souci de favoriser l'engagement des élèves, que les devoirs soient utilisés de manière efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves.

#### 4.1.4 **Considérer l'influence des pairs**

Les relations qu'établit l'élève avec ses pairs peuvent influencer son parcours scolaire bien qu'il semble que le soutien parental et enseignant soit plus important que celui de pairs (Juvonen *et al.*, 2012). L'adaptation sociale des pairs avec qui l'élève se lie peut favoriser son engagement scolaire ainsi que sa participation à des activités parascolaires. La participation à ces activités, suggérée par Griffiths *et al.* (2012) ainsi que Juvonen *et al.* (2012), offre différentes opportunités pour l'établissement de nouvelles amitiés, ce qui peut mener les élèves à explorer de nouvelles options extracurriculaires et à demeurer engagé-e-s.

Sur le plan pédagogique, Griffiths *et al.* (2012) soutiennent que l'apprentissage coopératif, par la construction de sens à travers les interactions, favorise l'engagement des élèves. À cet effet, il peut être pertinent de limiter la taille des équipes (Gettinger et Walter, 2012).

Toutefois, les pairs peuvent aussi avoir une influence négative sur l'engagement de l'élève (Juvonen *et al.*, 2012). Les élèves qui ont des pairs moins engagé-e-s excelleront moins sur le plan scolaire que les élèves lié-e-s à des pairs engagés. Lorsque l'élève rencontre des expériences sociales négatives avec des pairs, il peut se sentir rejeté et chercher la compagnie auprès de pairs présentant des difficultés d'adaptation et pouvant l'encourager à éviter l'école. Ainsi, le sentiment d'aliénation envers l'école augmenterait le risque de décrochage scolaire.

## 4.2. **L'importance du soutien à l'apprentissage**

Pour favoriser l'engagement de l'élève, Griffiths *et al.* (2012) soulignent l'importance de mentionner explicitement ses réussites et de renforcer ses réalisations. En lien avec ses apprentissages, des chercheur-e-s hors Canada ont identifié des pratiques, mises en place par l'enseignant-e, visant le soutien à l'apprentissage de l'élève et liées à un plus grand engagement de sa part.

### 4.2.1 **Promouvoir le respect de ses propres objectifs, valeurs et intérêts**

Il est pertinent d'encourager les élèves à s'engager dans des activités, des expériences ou des discussions qui leur permettent d'explorer et de réfléchir à leurs propres objectifs, valeurs et intérêts. Assor (2012) rappelle également l'importance que l'élève oriente ses décisions en considérant ses propres valeurs et besoins plutôt que la pression sociale.

Crick (2012) aborde l'engagement dans l'apprentissage en profondeur. À cette fin, il souligne que l'élève doit être l'auteur-e de ses apprentissages. Cela débute par l'intérêt de l'élève envers quelque chose, que ce soit un objet, un événement ou un endroit. L'intérêt apparaît lorsque ce quelque chose prend une signification particulière pour l'apprenant-e et est lié à sa vie d'une quelconque façon. Bâtir sur cet intérêt nécessite de l'observation, de la réflexion, de la

formulation de questions ainsi que le développement d'un réseau de connaissances. Un tel processus prend donc appui sur la signification de l'objet d'apprentissage pour l'apprenant-e.

Par ses interactions avec des objets de connaissance et avec les autres, l'élève formule progressivement ses aspirations, ses valeurs ainsi que ses dispositions face à l'apprentissage. Sa capacité d'apprendre s'accroît (Crick, 2012). L'enseignant-e adapte alors son enseignement à la capacité d'apprendre de l'élève. La pédagogie et l'évaluation peuvent permettre à l'élève de connaître son identité d'apprenant-e pour qu'il ou elle puisse prendre des décisions liées au quoi, où et comment il ou elle apprend et faire des connexions entre ses aspirations et son parcours de vie. Le rôle de l'enseignant-e devient celui de faciliter ou d'entraîner à l'apprentissage (*Ibid.*). Il serait donc pertinent que l'enseignant-e offre des choix, varie ses méthodes d'enseignement (Gettinger et Walter, 2012) et permette aux élèves de formuler leurs propres objectifs d'apprentissage (Gettinger et Walter, 2012; Guthrie *et al.*, 2012).

#### 4.2.2 **Proposer des défis d'apprentissage stimulants**

Les élèves percevant un défi sont plus engagés que les élèves percevant peu de défi (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider et Shernoff, 2014). Les élèves qui évaluent leurs compétences comme étant élevées sont également plus engagés que les autres élèves. Ainsi, le plus haut niveau d'engagement est atteint lorsque l'élève perçoit un défi dans la tâche proposée et qu'il ou elle a des compétences élevées pour y faire face – voir la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi (1990). À l'opposé, le plus faible niveau d'engagement est rapporté dans la condition d'apathie, soit celle où l'élève perçoit peu de défi dans les tâches proposées et possède de faibles compétences pour les réaliser.

Les élèves rapportent se sentir plus engagé-e-s lorsqu'ils ou elles ont un plus grand contrôle sur la tâche et lorsqu'ils ou elles perçoivent l'enseignement comme ayant une plus grande pertinence. Cependant, les élèves rapportent un engagement plus élevé dans les matières non-scolaires, comme les sciences informatiques, les arts et les carrières, que dans les matières scolaires. D'un côté, les auteur-e-s rapportent que les élèves ont évalué le cours de mathématiques comme étant un des plus intenses et pertinents tout en présentant le plus de défis. Il est aussi lié à des sentiments négatifs chez les élèves. D'un autre côté, l'art, jugée comme étant la matière favorite des élèves, est rapportée comme étant la moins pertinente pour les élèves et leurs objectifs futurs. Shernoff *et al.* (2014) suggèrent que l'engagement des élèves est favorisé par des activités intenses sur le plan scolaire mais qui favorisent également des sentiments positifs chez les élèves, comme l'intérêt, le plaisir, l'humeur, l'estime et la motivation intrinsèque. Leur engagement est également plus élevé lorsqu'ils ou elles font du travail d'équipe ou du travail individuel que lorsqu'ils ou elles complètent un examen, visionnent la télévision ou des capsules vidéo ou écoutent un enseignement magistral (*Ibid.*).

#### 4.2.3 Favoriser le développement des habiletés d'autorégulation

Le développement des habiletés d'autorégulation est reconnu pour favoriser l'engagement de l'élève (Gettinger et Walter, 2012; Griffiths *et al.*, 2012; Wolters et Taylor, 2012). Les stratégies métacognitives et d'étude peuvent d'abord être enseignées à l'élève (Gettinger et Walter, 2012). Plusieurs caractéristiques liées à l'engagement et à l'autorégulation dans les apprentissages sont rapportées comme étant centrales pour les élèves jugés efficaces et hautement performants (Wolters et Taylor, 2012). Les élèves montrant des caractéristiques liées à l'autorégulation ont des activités cognitives, des émotions et des comportements reflétant un engagement scolaire plus élevé.

#### 4.2.4 Soutenir le développement d'une mentalité d'engagement, de motivation et de résilience

Brooks, Brooks et Goldstein (2012) soutiennent que les élèves engagés, motivés et faisant preuve de résilience devant les difficultés partagent certaines idées. Celles-ci renvoient à la croyance que les adultes sont présents pour les encourager et les soutenir, que leur opinion est respectée et qu'ils et elles sont responsables de leurs actions. Ces élèves connaissent leurs forces et leurs intérêts et les perçoivent comme étant renforcés et considérés par les défis intellectuels proposés tout en se montrant confiant-e-s que leurs erreurs seront acceptées. Plutôt que de se sentir critiqué-e-s, ces élèves se sentent soutenues dans leurs erreurs et leurs moments de vulnérabilité. Enfin, ils et elles se sentent attaché-e-s et bienvenu-e-s dans leur environnement scolaire, rapportent avoir l'opportunité de contribuer au bien-être de leur communauté scolaire et soulignent le climat de respect existant entre les membres.

Selon Brooks *et al.* (2012), les enseignant-e-s peuvent favoriser le développement d'une telle mentalité chez leurs élèves par la mise en place de certaines pratiques enseignantes normatives. Il est souligné que les enseignant-e-s efficaces, pour renforcer ces pratiques, sont guidé-e-s par leurs propres croyances, attitudes et connaissances. Selon les auteur-e-s, il est essentiel que les enseignant-e-s reconnaissent que ces composantes, souvent implicites, déterminent leurs pratiques d'enseignement, la qualité de leur relation avec les élèves ainsi que le climat positif ou négatif mis en place au sein de la classe et de l'école. Lorsque leurs stratégies sont inefficaces, plutôt que d'attendre que ce soit les élèves qui changent leur comportement, les enseignant-e-s doivent se demander ce qu'ils ou elles peuvent faire différemment (*Ibid.*).

### 4.3. L'importance de la gestion du groupe-classe

La gestion du groupe-classe peut également favoriser l'engagement des élèves. Selon certains chercheur-e-s, la maximisation du temps d'apprentissage, un encadrement favorisant l'autonomie de l'élève ainsi que la mise en place de pratiques visant la rétroaction et l'autorégulation sont favorables à l'engagement des élèves.

#### 4.3.1 **Maximiser le temps d'apprentissage**

Afin que les élèves puissent s'engager et réaliser davantage d'apprentissages, Gettinger et Walter (2012) conseillent de minimiser les interruptions et les comportements hors tâche par la mise en place de routines efficaces et en réduisant les temps de transition. L'offre d'un enseignement adapté et efficace ainsi qu'un suivi, notamment afin que les élèves comprennent bien les attentes, permettent également d'optimiser le temps d'engagement.

#### 4.3.2 **Offrir une liberté encadrée**

Dans le but de soutenir l'autonomie des élèves, Assor (2012) propose de diminuer le contrôle, c'est-à-dire les pratiques prenant la forme de punitions, de retrait de privilèges, de menaces et d'usage du pouvoir. Cela implique également d'éviter les récompenses matérielles qui n'informent pas sur la qualité de la performance de l'élève.

Afin de favoriser le bon fonctionnement du groupe, une structure et des routines peuvent être établies au sein de la classe (Gettinger et Walter, 2012). Une mesure peut ensuite être introduite afin que l'élève puisse s'auto-évaluer quant au suivi des procédures de la classe.

#### 4.3.3 **Faire place à la rétroaction et à l'autorégulation**

En ce qui concerne l'évaluation sommative, les évaluations standardisées peuvent influencer la façon dont l'enseignant-e interagit avec les élèves et, ainsi, influencer leur motivation (Nichols et Dawson, 2012). Les structures de classe et les systèmes de rétroaction qui mettent de l'avant la comparaison des performances entre les pairs ont un effet négatif sur la motivation (*Ibid.*) et l'engagement des élèves (Griffiths *et al.*, 2012) comparativement à la formulation d'objectifs d'apprentissage qui, eux, favorisent la motivation et la réussite des élèves (Nichols et Dawson, 2012).

Les pratiques d'évaluation formative, quant à elles, permettent de favoriser les comportements liés à l'engagement des élèves, tels que l'autorégulation et l'auto-détermination (Nichols et Dawson, 2012). L'utilisation d'évaluations permettant de donner de la rétroaction à l'élève pour qu'il ou elle puisse connaître ses forces et faiblesses ainsi que ses succès et échecs est encouragée. Ces évaluations permettent de promouvoir la responsabilité et la réflexion de l'élève sur son apprentissage. La fréquence de la rétroaction importe (Gettinger et Walter, 2012).

## Références

- Appleton, J.J., Christenson, S. et Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Wiley Periodicals*, 45(5), 369-384.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 421-440). New York, NY: Springer.
- Bempechat, J. et Shernoff, D.J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 315-342). New York, NY: Springer.
- Brooks, R., Brooks, S. et Goldstein, S. (2012). The power of mindsets: Nurturing engagement, motivation, and resilience in students. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 541-562). New York, NY: Springer.
- Buckley, A. (2018). The ideology of student engagement research. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 718-732.
- Chang, D.-F., Chien, W.-C. et Chou, W.-C. (2016). Meta-analysis approach to detect the effect of student engagement on academic achievement. Communication présentée à la 11<sup>e</sup> conférence internationale de *Innovative Computing, Information and Control*, Harbin, Chine. Récupéré du site de la Tamkang University Institutional Repository <http://tkuir.lib.tku.edu.tw:8080/dspace/handle/987654321/107540>
- Crick, R.D. (2012). Deep engagement as a complex system: Identity, learning power and authentic enquiry. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 675-694). New York, NY: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94.
- Epstein, J.L. et Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. et Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gettinger, M. et Walter, M.J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 653-674). New York, NY: Springer.
- Griffiths, A.-J., Lilles, E., Furlong, M.J. et Sidhwa, J. (2012). The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et

- C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 563-584). New York, NY: Springer.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. et You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (601-634). New York, NY: Springer.
- Juvonen, J., Espinoza, G. et Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 387-402). New York, NY: Springer.
- Lawson, M.A. et Lawson, H.A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- McDermott, E.R., Anderson, S. et Zaff, J.F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22(3), 217-232.
- National Survey of Student Engagement (2017). *Engagement insights: Survey findings on the quality of undergraduate education – Annual results 2017*. Bloomington, IN: Indiana University Center of Postsecondary Research.
- Nichols, S.L. et Dawson, H.S. (2012). Assessment as a context for student engagement. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 457-478). New York, NY: Springer.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 365-386). New York, NY: Springer.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Mintz, S. (2011). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pianta, R.C., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B. et Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Raftery, J.N., Grolnick, W.S. et Flamm, E.S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 343-364). New York, NY: Springer.
- Reschly, A.L. et Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and Future Directions of the engagement construct. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 3-20). New York, NY: Springer.

- Rumberger, R.W. et Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 491-514). New York, NY: Springer.
- Sanders, M.G. et Epstein, J.L. (2000). The National Network of Partnership School: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 61-76.
- Shernoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. et Shernoff, E.S. (2014). Dans M. Csikszentmihalyi, *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (p. 475-494). New York, NY: Springer.
- Skinner, E.A. et Pitzer, J.R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 21-44). New York, NY: Springer.
- Virtanen, T.E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. et Kuorelahti, M. (2018). Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 519-537.
- Wentzel, K. (2012). Part III commentary: Socio-cultural contexts, social competence, and engagement at school. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 479-489). New York, NY: Springer.
- Wolters, C.A. et Taylor, D.J. (2012). A self-regulated learning perspective on student engagement. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 635-652). New York, NY: Springer.
- Wylie, C. et Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 585-600). New York, NY: Springer.