



Série



**Synthèse de  
connaissances  
issues de la  
recherche sur  
l'engagement des  
élèves/étudiant-e-s  
dans la classe ou  
l'école**



## Introduction

Le réseau PÉRISCOPE a fait de la participation de l'élève ou de l'étudiant-e en classe le premier volet de son hypothèse de travail au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaires (PRS)<sup>1</sup>. L'engagement scolaire est une question qui, depuis plusieurs années, préoccupe non seulement les chercheur-e-s, mais l'ensemble des acteurs soucieux d'agir en matière de décrochage scolaire. Ainsi, Audas et Willms (2001) et Lopez, Lessard et Yergeau (2018) en sont venus à la conclusion qu'un faible engagement scolaire est un important précurseur du décrochage scolaire. Au Québec comme ailleurs, l'engagement scolaire est associé au rendement des élèves (Chang, Chien et Chou, 2016; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Rumberger et Rotermund, 2012). En outre, l'engagement scolaire permet de prédire la poursuite d'études postsecondaires (Lambert, Zeman, Allen et Bussière, 2004).

Ce document, qui fait partie du deuxième numéro de la série *Leviers PRS* consacré à l'engagement des jeunes dans la classe ou l'école, synthétise les connaissances issues de trois recensions d'écrits scientifiques québécois, canadiens et internationaux, plus spécialement les recherches empiriques. La première section a trait aux résultats de recherche concernant l'évolution de l'engagement scolaire chez les élèves ou les étudiant-e-s. La deuxième section concerne les résultats de recherche repérés qui sont associés à différentes caractéristiques de l'élève ou de l'étudiant-e, du milieu familial ou de l'école. La troisième section concerne des éléments de la dynamique de classe ou des apprentissages. Des constats introduisent la présentation de résultats de recherche regroupés, et des actions sont suggérées à la fin des sections 2 et 3.<sup>2</sup>

## 1. Résultats de recherche repérés sur l'évolution de l'engagement des élèves dans la classe

### 1.1 *L'engagement des élèves et des étudiant-e-s tend assez souvent à diminuer tout au long du parcours scolaire.*

Des études réalisées au Québec (Archambault *et al.*, 2015; Archambault, Janosz, Morizot et Pagani, 2009; Archambault et Dupéré, 2017; Lessard, Poulin, Boudreau, Deslauriers et Ouellet, 2015) et ailleurs au Canada (Dunleavy et Willms, 2011; Willms, Friesen et Milton, 2009) décrivent des trajectoires d'engagement stable et d'autres qui suivent des tracés variables, tant chez les élèves du primaire que chez ceux du secondaire. L'étude menée par une équipe du

---

<sup>1</sup> Voir le lien <https://www.periscope-r.quebec/fr/dimensions/participation-dans-le-groupe-ou-la-classe>  
Voir aussi le lien <https://periscope-r.quebec/fr/mots-cles/engagement>

<sup>2</sup> Le réseau PÉRISCOPE remercie les équipes de recherche qui se sont penchées sur l'engagement scolaire.

réseau PÉRISCOPE (Lessard *et al.*, 2015) relève une diminution de l'engagement des élèves survenue en une seule année scolaire. D'autres études font ressortir une diminution lente et légère de l'engagement aux niveaux comportemental et cognitif<sup>3</sup> (Archambault *et al.*, 2009) ou scolaire et intellectuel<sup>4</sup> (Dunleavy et Willms, 2011; Willms *et al.*, 2009).

Archambault *et al.* (2015) soulignent que l'engagement des élèves, issus ou non de l'immigration, inscrits dans des écoles de milieux défavorisées et pluriethniques, fluctue passablement entre la première et la sixième année du primaire :

- Sur le plan de l'engagement affectif, une diminution constante est notée dès la fin de la première année et tout au long du primaire en français et en mathématiques;
- Sur le plan de l'engagement comportemental, une diminution est rapportée à la fin de la première année ainsi qu'en sixième année chez l'ensemble des élèves;
- Sur le plan de l'engagement cognitif, une diminution est notée en sixième année, soit juste avant la transition du primaire vers le secondaire.

Archambault et Dupéré (2017) ont identifié cinq trajectoires traçant l'évolution de l'engagement d'élèves suivis de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Deux d'entre-elles renvoient à un engagement plutôt stable, soit une première identifiée comme étant positive et regroupant la majorité des élèves (71,1 %), alors que la seconde est liée à un engagement modéré (16,1 % des élèves). Deux autres trajectoires, dites transitoires, renvoient aux situations où le niveau d'engagement plus ou moins élevé en 3<sup>e</sup> année décline ou augmente dans les années qui suivent pour revenir à son niveau initial en 6<sup>e</sup> année. Enfin, une dernière trajectoire a émergé où le niveau d'engagement est en déclin constant de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

---

<sup>3</sup> Plusieurs études s'appuient sur les dimensions de l'engagement mises de l'avant par Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), soit les dimensions comportementale, cognitive et affective. Selon ces auteures, l'engagement comportemental porte sur une variété d'indicateurs de conduites, d'implication dans les tâches scolaires et de participation alors que l'engagement affectif renvoie aux émotions liées à l'école, aux travaux scolaires et aux personnes rencontrées à l'école. Enfin, l'engagement cognitif renvoie à l'investissement psychologique de l'élève dans ses apprentissages.

<sup>4</sup> L'étude *What did you do in school today?* mesure l'engagement à partir de l'engagement social, scolaire ainsi qu'à partir d'un nouveau concept introduit, soit l'engagement intellectuel (Dunleavy et Milton, 2009). L'engagement social renvoie à la participation significative de l'élève à la vie de l'école. Cette dimension s'appuie sur trois indicateurs : le sentiment d'appartenance, la participation à des sports et des clubs de l'école et les relations amicales positives à l'école. L'engagement scolaire permet de mesurer la participation active aux exigences scolaires formelles. Elle porte sur la présence à l'école, les comportements positifs à l'égard du travail scolaire à la maison ainsi que la valorisation des résultats scolaires. L'engagement intellectuel renvoie à la rigueur de l'investissement cognitif et émotionnel dans l'apprentissage, par l'utilisation de compétences cognitives supérieures, telles que l'analyse et l'évaluation, afin d'approfondir la compréhension, de résoudre des problèmes complexes ou de construire de nouveaux savoirs. Cette dimension est évaluée à partir des indicateurs suivants : l'intérêt et la motivation de l'élève, ses efforts ainsi que la qualité de l'enseignement (Dunleavy et Milton, 2009; Dunleavy, Willms, Milton et Friesen, 2012; Willms et Friesen, 2012).

Au secondaire, Archambault *et al.* (2009) ont identifié six trajectoires permettant de rendre compte de l'évolution de l'engagement d'élèves du secondaire sur trois années, soit de 12 à 14 ans :

- Une trajectoire normative : elle regroupe une majorité des élèves (64,6 %) et renvoie à un engagement stable avec un petit et lent déclin de l'engagement comportemental et cognitif.
- Deux trajectoires croissantes : une première trajectoire montre que l'engagement affectif et surtout l'engagement comportemental augmentent de 13 à 14 ans et une seconde met de l'avant le fait que l'engagement affectif et l'engagement cognitif sont plus faibles à 12 ans et variables pour les années qui suivent.
- Trois trajectoires en déclin : un premier groupe suit une trajectoire où l'engagement comportemental chute tôt suivi par un déclin, plus lent, de l'engagement cognitif. Un deuxième montre un engagement comportemental élevé à 12 ans, mais faible sur les deux autres dimensions. À partir de 13 ans, l'engagement comportemental décline jusqu'à devenir faible également. La troisième trajectoire montre une déclinaison des trois dimensions de l'engagement de 12 à 14 ans pour ensuite remonter à 15 ans. Celle-ci compte plus d'élèves en classe d'adaptation scolaire, mais est associée à un taux de décrochage scolaire plus faible que celui des autres trajectoires.

Hors du territoire québécois, les constats réalisés par les chercheur-e-s s'intéressant aux trajectoires d'engagement des élèves dans la classe ou l'école vont dans le même sens. En effet, Willms *et al.* (2009) rapportent que l'engagement de l'élève diminue, concernant ses différentes dimensions, entre la 6<sup>e</sup> année et la fin de l'école secondaire, à l'exception du sentiment d'appartenance qui demeure relativement stable au fil des années. Quant à l'engagement intellectuel, la plupart des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, soit 82 et 76 % respectivement, sont engagés dans leurs apprentissages, mais à partir de la 9<sup>e</sup> année, moins de 50 % des élèves le sont (Dunleavy et Willms, 2011). Ainsi, il ressort de l'étude *What did you do in school today?* que bien que plusieurs élèves soient engagés à l'école, peu se considèrent engagés dans leurs apprentissages (Dunleavy, Milton et Willms, 2012; Dunleavy, Willms, Milton et Friesen, 2012; Willms *et al.*, 2009).

Dunleavy et Milton (2010) suggèrent que plus l'élève progresse dans sa scolarité, plus le contexte d'apprentissage se complexifie : il devient plus intense, plus compétitif et moins personnalisé. Ils notent également que les élèves rapportent une déconnexion entre les apprentissages faits à l'école et ceux réalisés hors du contexte scolaire qui se produisent lors de leur utilisation des technologies qui leur sont inaccessibles à l'école. De plus, toujours selon Dunleavy et Milton (2010), la compétition quant aux résultats scolaires pour l'entrée aux études postsecondaires pourrait contribuer à cette diminution de l'engagement intellectuel dans les apprentissages.

Dans une recherche doctorale rattachée au réseau PÉRISCOPE, Parent (2017) montre que l'engagement d'étudiant-e-s de cégep peut varier notablement au cours d'une même session. Une retombée de cette étude est la création du logiciel Fovéa qui facilite l'évaluation et le suivi du niveau d'engagement des étudiant-e-s.

## **2. Résultats de recherche repérés sur les caractéristiques de l'élève ou de l'étudiant-e, du milieu familial ou de l'école qui favorisent l'engagement scolaire**

### **2.1. Caractéristiques de l'élève, ou de l'étudiant-e, qui influencent son engagement scolaire**

#### **2.1.1. *De manière générale, les filles sont plus engagées en classe que les garçons.***

Tant au primaire qu'au secondaire, les études réalisées au Québec (Archambault *et al.*, 2009, 2013; Archambault et Dupéré, 2017; Janosz *et al.*, 2008; Pagani, Fitzpatrick et Parent *et al.*, 2012), au Canada (Willms *et al.*, 2009) et à l'international (Wylie et Hodgen, 2012; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus et Kuorelahtiet *et al.*, 2018) indiquent que, de manière générale, les filles sont plus engagées que les garçons, sauf en ce qui a trait à l'engagement social (Willms, 2003; Willms *et al.*, 2009). Cela fait dire à Archambault *et al.* (2009) que les garçons s'inscrivent donc davantage dans les trajectoires non normatives, soit moins stables et plus faibles, que les filles.

#### **2.1.2. *Les élèves qui ont un quotient intellectuel plus faible manifestent moins d'engagement en classe.***

Les élèves fréquentant une classe d'adaptation scolaire, ayant un quotient intellectuel plus faible ainsi qu'un rendement scolaire moins élevé en français et en mathématiques s'inscrivent davantage dans des trajectoires d'engagement plus faible et rencontrent un risque 4 à 8 fois plus élevé de décrocher (Archambault *et al.*, 2009).

#### **2.1.3. *Les filles au primaire pourraient tirer parti du redoublement en ce qui concerne leur engagement.***

Selon des chercheuses du réseau PÉRISCOPE, le redoublement aurait un impact positif sur l'engagement dans les apprentissages des filles du primaire (Therriault, Bader et Lapointe, 2011).

#### **2.1.4. *Les élèves qui manifestent dès le préscolaire un bon niveau d'attention, des habiletés motrices et des comportements sociaux positifs sont susceptibles d'un engagement scolaire plus élevé.***

Des chercheur-e-s québécois-e-s ont fait ressortir que la capacité d'attention, selon l'évaluation qu'en fait l'enseignant-e, permet de prédire un plus grand engagement de l'élève au cours du primaire (Archambault *et al.*, Pagani et Fitzpatrick, 2013; Pagani *et al.*, 2012; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010);

La présence de comportements agressifs perçus par l'enseignant-e prédirait, quant à elle, une trajectoire d'engagement moins élevé (Pagani *et al.*, 2010, 2012);

Avec un effet moins prononcé, les habiletés motrices et les comportements prosociaux jouent aussi un rôle prédictif à l'égard de l'engagement en classe en deuxième année (Pagani *et al.*, 2010).

#### ***2.1.5 Les élèves dont le niveau d'engagement est plus faible ont tendance à davantage perturber la classe.***

Les élèves qui se situent sur une trajectoire qui reflète un niveau d'engagement plus faible et plus irrégulier risquent de présenter, selon la perception des enseignant-e-s, davantage de comportements perturbateurs en classe (Archambault et Dupéré, 2017).

Bien que les élèves victimes d'agression de la part de leurs pairs soient à risque de se désengager, les agresseurs font face à un plus grand risque quant à leur engagement scolaire (Lam *et al.*, Wong, Yang et Liu, 2012).

#### ***2.1.6 Les élèves du secondaire qui se sentent plus en sécurité à l'école sont perçus par leurs enseignant-e-s comme étant plus engagés.***

Les élèves rapportant ce sentiment de sécurité sont davantage des filles, rapportent moins de victimisation et fréquentent une école perçue par les enseignants comme ayant un climat scolaire plus positif (Côté-Lussier et Fitzpatrick, 2016).

Ces résultats semblent concorder avec ceux obtenus dans des études réalisées à l'international affirmant que les élèves se situant sur une trajectoire d'engagement de niveau plus élevé mentionnent avoir vécu moins d'expériences d'intimidation, en tant que victime ou intimidateur, que les élèves suivant une trajectoire d'engagement plus faible (Wylie et Hodgen, 2012).

#### ***2.1.7 Les élèves engagés et qui font preuve de résilience devant les difficultés ont des caractéristiques communes.***

D'après une étude réalisée auprès d'élèves survivants de la leucémie, un plus grand engagement scolaire est noté chez les élèves identifiant plus de bénéfices face à leur maladie que chez les élèves en identifiant moins (Tougas, Jutras, Bigras et Tourigny, 2015).



Selon Brooks, Brooks et Goldstein (2012), ces élèves partagent notamment la croyance que les adultes sont présents pour les encourager et les soutenir, que leur opinion est respectée et qu'ils sont responsables de leurs actions. Ces élèves connaissent leurs forces et leurs intérêts, qu'ils perçoivent renforcées et considérées dans les défis scolaires proposés. Quant à leurs erreurs, ils les perçoivent comme étant attendues et acceptées. Ils ne se sentent pas critiqués, mais plutôt soutenus face à leurs erreurs et leurs vulnérabilités.

**2.1.8 *Les élèves capables d'autoréguler leurs apprentissages ont davantage des activités cognitives, des émotions et des comportements qui reflètent un engagement scolaire plus élevé.***

Plusieurs caractéristiques liées à l'engagement et à l'autorégulation dans les apprentissages sont rapportées comme étant centrales pour un élève jugé comme étant efficace et hautement performant (Wolters et Taylor, 2012). L'autodétermination et l'autorégulation sont des pratiques liées à l'engagement des élèves (Nichols et Dawson, 2012). Une enquête réalisée par deux chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE et un autre chercheur québécois a permis d'identifier les moyens permettant de favoriser le développement de stratégies d'autorégulation de l'élève afin d'accroître leur autonomie dans l'apprentissage (Buisse, Martineau et Legendre, 2016). Ce projet a mené, en collaboration avec le partenaire CTREQ, à la proposition d'outils et de moyens afin de soutenir les élèves du secondaire dans le développement de l'apprentissage autorégulé (Buisse, 2016).

**2.1.9 *Les élèves qui se fixent des buts d'apprentissage et qui attribuent leur réussite à l'effort se sentent plus efficaces et sont plus engagés.***

Les élèves sont plus engagés lorsqu'ils formulent des buts d'apprentissage suivis de ceux ayant des buts de performance (Lam *et al.*, 2012). Cependant, dans une situation où l'élève a une faible confiance en soi, les buts de performance peuvent favoriser l'évitement et devenir auto-handicapants.

Du côté de l'attribution de la réussite, les élèves plus engagés attribuent davantage leur réussite à l'effort qu'à des facteurs externes comme la chance ou la situation, qui font en sorte que l'élève ne pense pas avoir le contrôle sur sa réussite, ni pouvoir y changer quelque chose (Lam *et al.*, 2012). Ceci appuie l'idée que le sentiment d'efficacité personnel joue un rôle médiateur entre le contexte d'enseignement et l'engagement de l'élève.

**2.1.10 *L'orientation et l'identité sexuelles de même que l'origine ethnique et le statut d'immigrant ou, encore, celui d'activiste peuvent avoir un impact sur le niveau d'engagement scolaire des étudiant-e-s.***

Les étudiant-e-s LGBT+ sont plus engagés 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 Institute for effective educational practice, 2017). Ils rapportent cependant des interactions un peu moins positives avec les autres et se sentent moins soutenus par leur institution.

Les étudiant-e-s transgenres à leur fin de leurs études montrent un plus grand engagement que leurs pairs non-transgenres dans certaines activités comme la recherche avec un membre de la faculté ou le titre d'étudiant-e-responsable (NSSE, 2017). Ils rapportent un engagement plus faible quant à la participation aux services d'apprentissage et se sentent moins soutenus par les membres du personnel, ce qui peut diminuer leur bien-être hors de la classe.

Les étudiant-e-s hispanophones fréquentant des institutions hispanophones rapportent des interactions de qualité supérieure que leurs pairs fréquentant d'autres types d'institution alors que la situation inverse se présente pour les étudiant-e-s afro-américains fréquentant des collèges et universités historiquement afro-américaines (NSSE, 2017). Ce surprenant résultat peut être dû, selon le NSSE (2017), à des attentes non répondus.

Les étudiant-e-s immigrant-e-s de première génération sont moins susceptibles de poursuivre leurs études au niveau universitaire, mais aucune différence n'apparaît quant à leur persévérance (Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch, 2010). Ces résultats rejoignent ceux de Willms (2003) rapportant un sentiment d'appartenance plus faible chez les élèves immigrants du secondaire que chez leurs pairs nés au pays. L'activisme des étudiant-e-s apparaît être un signe de réflexion, de pensée critique et d'engagement face à des idées accompagnés d'une vision pour le changement (NSSE, 2017).

#### ***2.1.11 Le bien-être général de l'élève, ou de l'étudiant-e, est lié à un niveau d'engagement plus élevé.***

Le bien-être renvoie à une estime de soi plus élevée et à un faible niveau d'anxiété et de dépression (Willms et Flanagan, 2010). Un élève montrant plus de symptômes dépressifs perçus par l'enseignant seraient moins engagés que ses pairs ayant moins de symptômes dépressifs (Côté-Lussier et Fitzpatrick, 2016).

La variance de l'engagement et celle de l'épuisement scolaires, concept opposé à l'engagement (Reschly et Christenson, 2012; Skinner et Pitzer, 2012), pourraient rencontrer des mécanismes et facteurs sous-jacents similaires. Ainsi, lorsqu'un facteur X est lié positivement à l'engagement, il risque d'être lié négativement à l'épuisement. Si le facteur Y est lié négativement à l'engagement, il risque d'être lié positivement à l'épuisement (Virtanen *et al.*, 2018).

Au Québec, Brault-Labbé et Dubé (2008) distinguent trois niveaux d'engagement « académique » au postsecondaire, soit le sous-engagement, l'engagement et le surengagement,



afin d'examiner leur lien avec le bien-être personnel de l'étudiant-e. Il en ressort que la satisfaction scolaire des étudiant-e-s du collégial est moins élevée concernant les étudiant-e-s disposé-e-s au sous-engagement, suivis des étudiant-e-s engagé-e-s de façon ambivalente. Le sous-engagement permettrait de prédire les affects négatifs, particulièrement les affects colériques, alors que le surengagement serait davantage lié à l'anxiété.

**2.1.12 *Des étudiant-e-s qui ont gagné en souplesse psychologique ont connu une hausse d'engagement scolaire.***

Grégoire *et al.*, Lachance, Bouffard et Dionne (2018) se sont intéressés à l'efficacité de la participation à quatre ateliers KORSA visant le développement de la souplesse psychologique en évaluant son effet sur l'engagement des étudiant-e-s universitaires. Cette étude a mis en évidence l'efficacité des ateliers KORSA quant à l'augmentation de la souplesse psychologique, mais aussi à une meilleure santé mentale liée à un niveau de bien-être plus élevé ainsi qu'à des niveaux de stress, d'anxiété et de dépression moins élevés.

***Pistes d'action pour favoriser l'engagement des élèves***

**Concernant leur bien-être**

- [Arbre en cœur](https://arbrencoeur.com) est un programme destiné aux élèves du primaire qui propose des techniques de relaxation et de pleine conscience. La participation des élèves à ce programme a eu un impact sur leur anxiété, leurs problèmes d'attention ainsi que leurs comportements agressifs (Litalien-Pettigrew et Jourdan-Ionescu, 2016, <https://arbrencoeur.com>).
- Voir aussi <http://rire.ctreq.qc.ca/?s=bien-être>

**Concernant leur autodétermination**

- La classe STARS (*Supporting Transitions for At-Risk Students*) regroupe des élèves ciblés et offre un curriculum qui vise le développement des principales habiletés liées à l'autodétermination : la prise de décision, la résolution de problème, l'établissement d'objectifs, la gestion de la colère ainsi que l'apprentissage de comment devenir un bon citoyen (Saxe, Hashemy et Flanagan, 2016).

**Concernant leurs habiletés d'autorégulation**

- L'enseignement de stratégies métacognitives et d'étude peuvent favoriser le développement d'habiletés d'autorégulation chez l'élève (Gettinger et Walter, 2012; Griffiths *et al.*, Lilles, Furlong et Sidhwa, 2012; Wolters et Taylor, 2012).
- Voir aussi <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/04/autoregulation-ecole/>

## 2.2 Caractéristiques du milieu familial qui influencent l'engagement des élèves

### 2.2.1 *Des milieux socioéconomiques moins favorisés peuvent engendrer un engagement scolaire plus faible.*

Les élèves issus d'un milieu socioéconomique moins favorisé (un niveau d'étude moins élevé chez la mère et un revenu familial plus faible) rapportent un niveau d'engagement moindre que les élèves issus d'un milieu plus favorisé (Willms, 2003; Willms *et al.*, 2009). Quant au niveau d'éducation maternel, Janosz *et al.* (2008) ne relèvent cependant aucune distinction entre les trajectoires d'engagement d'élèves du secondaire.

Plus particulièrement en milieu défavorisé, l'engagement des élèves issus d'une famille monoparentale est plus faible que celui des élèves issus d'une famille biparentale (Willms, 2003; Willms *et al.*, 2009). L'écart est aussi plus prononcé pour l'engagement scolaire, et plus spécifiquement la présence à l'école (Willms *et al.*, 2009).

### 2.2.2 *La culture éducative de la famille peut avoir un impact plus grand sur l'engagement des élèves que le leadership et les conditions organisationnelles de l'école.*

D'après l'étude de Leithwood et Jantzi (2000), la culture éducative de la famille, qui renvoie aux valeurs, croyances et normes tenues par la famille à l'égard du travail intellectuel, du travail scolaire et des conditions favorables à chacun, contribue davantage à l'engagement de l'élève du primaire que le leadership et les conditions organisationnelles.

Selon Nadeau (2018), chercheure postdoctorale au réseau PÉRISCOPE, le discours d'un parent, ou d'un enseignant-e, qui valorise l'éducation, peut expliquer l'engagement d'un élève à risque de décrochage scolaire.

### 2.2.3 *La qualité de la relation parent-enfant peut protéger l'élève d'un désengagement scolaire.*

La qualité de la relation parent-enfant protège contre le désengagement puisqu'elle favorise le bien-être psychologique de l'élève (Bempechat et Shernoff, 2012). Les élèves du secondaire se situant sur une trajectoire d'engagement plus engagé rapportent davantage d'expériences de communications positives et d'inclusion au sein de la famille que leurs pairs sur une trajectoire d'engagement plus faible (Wylie et Hodgen, 2012). L'encouragement des parents favorise plus spécifiquement l'engagement scolaire (Willms *et al.*, 2009). Toutefois, Janosz *et al.* (2008) ne relèvent aucune distinction significative entre les trajectoires d'engagement d'élèves du secondaire quant à l'encouragement et l'aide des parents tels que perçus par les élèves.

Les élèves plus engagés sont également exposés à moins de pression parentale et les parents perçoivent moins de frictions dans la relation parent-enfant (Wylie et Hodgen, 2012).

#### 2.2.4 *Le soutien des parents a un impact positif sur l'engagement scolaire.*

De manière plus prononcée que le soutien obtenu par les pairs, un soutien social élevé de la part des enseignant-e-s d'abord, puis des parents, a un impact positif sur l'engagement de l'élève, ainsi que sur ses compétences scolaires et sociales (Juvonen, Espinoza et Knifsend, 2012; Lam *et al.*, 2012; Virtanen *et al.*, 2018).

Les élèves percevant un soutien élevé de la part de leurs parents ainsi que de leur enseignant-e 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 (Virtanen *et al.*, 2018).

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. Le soutien social peut également indirectement favoriser l'engagement des élèves en ayant un effet sur les perceptions qu'a l'élève de lui-même, telles que son efficacité, ses affects ainsi que ses attributions (Wentzel, 2012).

## ***Pistes d'action pour favoriser l'engagement des élèves***

### **Concernant la collaboration école-famille**

- Les attitudes et comportements parentaux qui traduisent des attentes positives, une valorisation de l'éducation ainsi qu'un suivi du cheminement de l'élève à l'école aident l'élève à intérioriser les attitudes et la motivation nécessaires pour s'engager (Raftery, Grolnick et Flamm, 2012).
- Un programme de partenariat école-famille-communauté de 15 semaines est offert à des étudiant-e-s en enseignement afin de développer leur compétence à coopérer avec les parents (Deslandes, Fournier et Morin, 2008). Il propose une réflexion sur l'implication de leur famille dans leur cheminement scolaire, un stage d'observation portant sur les pratiques mises en place dans les écoles en lien avec ces partenariats ainsi que l'élaboration d'un programme de partenariat école-famille-communauté basé sur les travaux d'Epstein (2001).
- [Coeuréaction](http://www.coeureaction.qc.ca/fr/accueil.aspx) présente de l'information, de nombreux outils et des initiatives ayant connu des résultats positifs afin de soutenir le milieu scolaire pour mettre en place des projets de partenariats école-famille-communauté (<http://www.coeureaction.qc.ca/fr/accueil.aspx>).
- La démarche CLEF (communauté-littératie-école-famille) implique les familles dans la hausse du niveau de littératie de l'enfant en mettant de l'avant leur contribution, en légitimant leur culture familiale en matière de littératie et en valorisant la littératie qui se passe hors de la classe (Chouinard et Cyr, 2018).
- Voir aussi <http://rire.ctreq.qc.ca/?s=école-famille>

### **Concernant les devoirs à la maison**

- Le programme *Teachers Involve Parents in Schoolwork program* de Epstein et Van Voorhis (2001) propose que l'enseignant-e donne des devoirs qui nécessitent des interactions entre l'élève et les membres de sa famille.
- Le Conseil supérieur de l'éducation (2010) propose un [guide](https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf) (<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf>) pour soutenir la réflexion sur les devoirs à l'école primaire en y abordant notamment différentes façons de favoriser la participation parentale, en appui notamment sur les travaux de Deslandes (2007).
- Le site [À nos devoirs!](http://www.ctreq.qc.ca/realisation/a-nos-devoirs/) se veut un service d'accompagnement offert par un organisme communautaire en collaboration avec des écoles. Il propose des outils à l'élève, visant le développement de compétences liées à la réussite scolaire, ainsi qu'aux parents, pour qu'ils puissent accompagner leur enfant efficacement dans sa scolarité (Bilodeau, Bélanger, Gagnon et Lussier, 2007, <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/a-nos-devoirs/>).
- Voir aussi <http://rire.ctreq.qc.ca/?s=devoirs>
- Voir aussi [Alloprof](https://www.alloprof.qc.ca) (<https://www.alloprof.qc.ca>)

## 2.3 Caractéristiques de l'école qui influencent l'engagement de l'élève

### 2.3.1 *Le climat de l'école exerce un impact sur l'engagement des élèves.*

Au primaire comme au secondaire, l'enthousiasme envers l'école et la lecture peut contribuer à l'engagement de l'élève (Wylie et Hodgen, 2012).

Dans un environnement scolaire où ils se sentent bienvenus et où le climat est respectueux, les élèves ont davantage tendance à manifester leur engagement, à faire preuve de résilience devant les difficultés ainsi qu'à contribuer au bien-être de leur communauté scolaire (Brooks *et al.*, 2012).

L'engagement scolaire est lié aux résultats scolaires des élèves (Willms *et al.*, 2009).

Un bon climat d'engagement et d'attachement à l'école, bien que perçu plus négativement au secondaire, diminue le niveau de victimisation des élèves. C'est aussi au secondaire que l'amélioration de la qualité du climat a une plus grande probabilité de faire diminuer la victimisation entre les pairs, selon une étudiante et une chercheure du réseau PÉRISCOPE (Poulin et Beaumont, 2016).

### 2.3.2 *Le point de vue des élèves, en ce qui a trait à leurs besoins, leurs objectifs et leurs préférences, est peu mis de l'avant dans les revues d'écrits scientifiques.*

La perspective et la voix des élèves manquent de manière notable dans la littérature en ce qui concerne leurs besoins, leurs objectifs et leurs préférences (Taylor et Parsons, 2011) afin de repérer ce qui leur permet de s'engager dans leurs apprentissages. En réponse aux propos de Taylor et Parsons (2011), une suggestion peut être avancée à partir de l'étude *Tell them from me* qui a mené au développement d'un système d'évaluation portant sur l'engagement et le bien-être de l'élève, ainsi que sur le climat de la classe et de l'école (Willms et Flanagan, 2010). Ce système permet qu'un échantillon aléatoire d'élèves répondent chaque semaine à un sondage permettant de fournir une rétroaction continue au personnel scolaire leur offrant la possibilité d'évaluer l'effet découlant de la mise en place de réformes et d'interventions.

Dans la visée de favoriser l'engagement des élèves, Nadeau (2018) a identifié, à partir du récit d'élèves du secondaire considérés à risque de décrochage scolaire, cinq processus ayant pu favoriser leur engagement. Outre le soutien face à une difficulté personnelle ou scolaire ainsi que l'encadrement reçu de la part des enseignant-e-s, les élèves ont décrit de quelle façon l'une de leurs passions fut nourrie dans le cadre d'un cours ou d'une activité parascolaire. La cohésion du groupe par l'établissement de relations significatives avec l'enseignant-e et les pairs a également été soulignée. Enfin, certains élèves expliquent leur engagement à partir de l'intégration du discours d'un parent ou d'un enseignant-e lié à la valorisation de l'éducation.

Ces processus issus du discours des élèves s'inscrivent dans la foulée d'études mentionnées précédemment.

### ***2.3.3 Les activités parascolaires auxquelles l'élève participe sont de nature à soutenir son engagement scolaire.***

La relation positive entre la participation de l'élève à des activités parascolaires et son engagement scolaire est rapportée par quelques chercheur-e-s (St-Amand *et al.*, 2017; Willms et Flanagan, 2010; Willms *et al.*, 2009) dont deux équipes du réseau PÉRISCOPE (Laferrière *et al.*, 2013; Talbot, Larouche et Savard, 2018). L'engagement social est favorisé par la participation de l'élève à des équipes, des conseils et des comités au sein de l'école (Willms et Flanagan, 2010; Willms *et al.*, 2009).

Face aux élèves désengagés ou à risque de décrocher, la mise en place d'activités parascolaires peut représenter une stratégie efficace afin de favoriser l'engagement des élèves selon leurs propres perceptions ainsi que celles de leurs enseignant-e-s selon deux études de chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE (Laferrière *et al.*, 2013; Talbot *et al.*, 2018). Il importe de considérer les intérêts, voire la passion, de l'élève pour le choix de l'activité (St-Amand *et al.*, 2017; Talbot *et al.*, 2018). Dans l'évaluation de Fusion Jeunesse, les échanges soutenus entretenus par les étudiant-e-s universitaires avec des jeunes du secondaire ont été mis en évidence (Laferrière *et al.*, 2013).

### ***2.3.4 Le milieu socioéconomique où se situe l'école peut, dans une certaine mesure, expliquer la variation des niveaux d'engagement comportemental, cognitif et affectif des élèves tout au long de l'année scolaire.***

Les élèves issus des écoles les moins défavorisées ont rapporté un niveau d'engagement plus faible, sur les trois dimensions (comportemental, cognitif et affectif), que ceux provenant d'écoles plus défavorisées, mais seulement en début d'année scolaire (Bernet, Karsenti et Roy, 2013). Dès le mois d'octobre, la situation s'était inversée pour l'engagement comportemental et l'écart n'existait plus pour l'engagement cognitif et affectif. Plus tard dans l'année scolaire, les élèves des écoles moins défavorisées ont connu une hausse de leur engagement cognitif alors qu'il a diminué pour les élèves issus des écoles modérément défavorisées et décliné deux fois plus pour les élèves des écoles les plus défavorisées. Bernet *et al.* (2013) expliquent la situation du début de l'année scolaire par la possibilité que les élèves des écoles les plus défavorisées se soient sentis plus à l'aise, à la rentrée scolaire, de retourner dans un milieu calme et aient bénéficié de l'attention et des moyens utilisés, par les différentes mesures gouvernementales, pour améliorer leur réussite. Après quelques semaines, la rencontre de défis pourrait avoir mis en lumière leur utilisation inefficaces de stratégies cognitives et métacognitives expliquant ainsi la diminution de leur engagement comparativement aux élèves des écoles moins défavorisées.



Au secondaire, l'engagement (Willms, 2003), ou plus spécifiquement le sentiment d'appartenance et le taux de présence des élèves (Willms *et al.*, 2009), sont plus élevés au sein des écoles dont le niveau socioéconomique moyen est plus favorisé. Ces résultats rejoignent ceux obtenus auprès par Bernet *et al.* (2013) auprès d'écoles primaires.

**2.3.5 *Le leadership de la direction d'école s'exerce notamment sur le plan des conditions organisationnelles, et ces conditions peuvent ou non contribuer à l'engagement des élèves.***

Le leadership de la direction d'établissement, visant à favoriser le développement du niveau d'engagement du personnel envers les objectifs de l'école et leurs capacités à les atteindre, influence les conditions organisationnelles qui contribuent à l'engagement de l'élève du secondaire. Elles ne contribuent, toutefois, que faiblement, et indirectement, à l'engagement de l'élève du primaire (Leithwood et Jantzi, 2000).

**2.3.6 *Des changements de différents ordres dont on évalue les effets sur l'engagement intellectuel des élèves sont de nature à accroître globalement leur engagement.***

Au secondaire, dans le cadre de l'étude canadienne *What did you do in school today?*, plusieurs écoles ont effectué des changements dans leurs pratiques scolaires tout en examinant attentivement si ceux-ci permettaient de créer les conditions favorisant un engagement intellectuel plus grand (Dunleavy *et al.*, 2012). Les écoles ayant noté une hausse plus significative comptent des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, alors que pour les deux dernières années de l'école secondaire, aucune hausse n'a été relevée. La spécialisation du contenu présenté, les horaires à cours fixes et le défi de générer des changements dans des écoles de plus grande taille pourraient expliquer la situation (Dunleavy *et al.*, 2012). Toutefois, une gestion plus efficace des comportements au sein de la classe contribue, mais plus faiblement, à la hausse de l'engagement intellectuel.

Quant à la qualité de la relation établies avec les adultes de l'école, elle aide les élèves à faire face aux défis intellectuels proposés en classe (Dunleavy et Milton, 2010; Willms *et al.*, 2009). Les changements apportés au sein des écoles dans le but de développer de plus grandes attentes en matière de réussite scolaire ainsi qu'une relation élève-enseignant-e plus positive permettent de prédire un engagement plus important de la part des élèves (Dunleavy *et al.*, 2012; Willms, 2003).

**2.3.7 *La hiérarchisation des disciplines et le filtrage des élèves, à partir de l'évaluation des compétences scolaires ou d'autres critères, peuvent miner l'engagement des élèves qui ne répondent pas aux critères fixés.***

Selon Brady (2006), cette hiérarchisation en viendrait souvent à exclure certains groupes d'élèves d'une participation signifiante au sein de la communauté scolaire. Il suggère donc un passage de l'approche traditionnelle à une approche systémique afin d'atteindre l'objectif d'augmenter l'engagement des élèves. Pour y arriver, il affirme qu'un changement substantiel doit être opéré quant à la structure et l'organisation de l'école secondaire et que ce changement doit être initié au niveau provincial puisque c'est à ce niveau que les paramètres, dans lesquels la culture scolaire se développe, peuvent être mis en place.

***Pistes d'action pour favoriser l'engagement des élèves***

Concernant le leadership scolaire lors de la mise en place de changements (recommandations de Willms et Flanagan, 2010)

- Baser la prise de décisions sur des données de suivi collectées auprès de la population de l'école afin d'éclairer la prise de décisions concernant les prochaines actions à effectuer.
- Encourager l'ouverture au dialogue par la mise en place d'un mode de communication anonyme accessible aux enseignant-e-s, aux élèves et aux parents pour qu'ils et elles puissent poser des questions et exprimer leur point de vue en toute franchise.
- Offrir une réponse à cette rétroaction afin d'assurer que les commentaires ont été entendus.
- Pour les écoles qui ont eu du succès dans la mise en place de leurs changements, établir des objectifs à long terme ainsi que des stratégies à court et à moyen termes afin que le personnel puisse cibler des repères, assurer un suivi quant à l'effet des interventions mises en place et évaluer la progression de tous les élèves ou de sous-groupes spécifiques.

### **3. Résultats de recherche repérés concernant la dynamique de la classe ou des apprentissages**

#### **3.1 Éléments de la dynamique de classe qui influencent l'engagement des élèves**

##### **3.1.1 *Les pratiques des acteur-e-s de la classe et les conditions dans lesquelles elles s'exercent ont une influence sur l'engagement de l'élève.***

Les pratiques pédagogiques ainsi que les conditions prévalant en classe ont une influence directe sur la motivation, l'engagement et la compétence de l'élève, en plus d'avoir une influence indirecte sur l'engagement et la compétence (Guthrie, Wigfield et You, 2012).

Au Québec, Chouinard (2012) présente le modèle d'intervention CLASSE (Conceptions, Latitude, Ambiance, Situation d'apprentissage, Soutien et Évaluation) qui regroupe les pratiques pédagogiques susceptibles d'avoir une influence sur la motivation et l'engagement de l'élève (voir aussi Chouinard, Archambault et Plouffe, 2014). En outre, selon Archambault *et al.* (2015), les pratiques de l'enseignant-e exercent une influence plus directe sur l'engagement des élèves que les caractéristiques de l'école et le climat scolaire.

Du côté des interactions au sein de la classe, celles-ci jouent un rôle important dans le développement de la capacité de l'élève à s'engager (Griffiths *et al.*, 2012; Pianta, Hamre et Allen, 2012). Au secondaire, l'engagement des élèves est plus élevé lorsque le climat de la classe est positif, incluant des relations positives avec les enseignant-e-s et les pairs (Willms et Flanagan, 2010; Willms *et al.*, 2009).

Selon l'étude de Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider et Shernoff *et al.* (2014), des élèves du secondaire rapportent un engagement plus élevé lorsqu'ils font du travail d'équipe et du travail individuel que lorsqu'ils complètent un examen, visionnent la télévision ou des capsules vidéo ou écoutent un enseignement magistral.

L'établissement de relations significatives entre l'élève, son enseignant-e, ses pairs ainsi que la communauté, tels qu'avec des experts en regard de thèmes abordés en classe, favorise l'engagement (Friesen, 2009; Taylor et Parsons, 2011). Les relations avec la communauté peuvent notamment être facilitées par l'utilisation de technologies numériques (Taylor et Parsons, 2011).

Du côté des interactions avec les pairs, les relations qu'établit l'élève avec ses pairs peuvent influencer son parcours scolaire bien qu'il semble que le soutien enseignant et parental soit plus important (Juvonen *et al.*, 2012). St-Amand, Girard, Hiroux et Smith (2017) mettent en valeur, dans une étude de cas québécoise, les stratégies mises en place auprès d'un élève de 16 ans montrant des signes de désengagement. Notamment, la mise en place d'une rencontre

informelle sur une base régulière pour discuter, d'abord individuellement puis en petit groupe, qui permet à l'élève, auparavant isolé socialement, d'établir une relation significative entre les enseignant-e-s impliqués et de construire des relations amicales. Ces résultats semblent venir appuyer les travaux de Griffiths *et al.* (2012) ainsi que de Juvonen *et al.* (2012) soutenant que l'adaptation sociale des pairs à qui se lie l'élève peut favoriser son engagement.

Néanmoins, des pairs peuvent avoir une influence négative sur l'engagement de l'élève :

- Les élèves qui ont des pairs moins engagés excelleront moins sur le plan scolaire que les élèves liés à des pairs engagés (Juvonen *et al.*, 2012);
- Les expériences sociales négatives avec des pairs peuvent mener l'élève à chercher la compagnie auprès de pairs présentant des difficultés d'adaptation et pouvant l'encourager à éviter l'école. Un sentiment d'aliénation envers l'école augmente le risque de décrochage scolaire (Juvonen *et al.*, 2012);
- Les élèves inscrits sur une trajectoire d'engagement plus élevé montrent moins de liens avec des pairs présentant des comportements à risque, comme la consommation d'alcool ou une sexualité active, que les élèves se situant sur une trajectoire d'engagement moins élevé (Wylie et Hodgen, 2012).

### 3.1.2 *Les élèves, ou les étudiant-e-s, qui ont une bonne relation avec leur enseignant-e ont tendance à manifester un plus grand engagement.*

Deux études québécoises soulignent que les enseignant-e-s rapportent une relation plus positive avec les élèves plus engagés en classe (Archambault *et al.*, 2013), pouvant se caractériser par moins de conflits (Archambault et Dupéré, 2017). Il semble que la qualité de la relation en première année puisse prédire l'engagement de l'élève en quatrième année au-delà même des habiletés évaluées au préscolaire et du rendement scolaire en deuxième année (Archambault *et al.*, 2013). Ceci suggère que les interactions positives avec l'enseignant-e peuvent agir en tant que facteur de protection face aux vulnérabilités de l'enfance.

Selon une étude québécoise menée par Bujold et Saint-Pierre (1996) auprès d'étudiant-e-s au postsecondaire, ceux et celles ayant des sentiments plus positifs à l'égard de leur formateur-riche rapportent un plus grand engagement par rapport à la matière. Ces sentiments sembleraient fortement liés au style d'intervention pédagogique du formateur-riche perçu par les étudiant-e-s, soit des interventions davantage centrées sur l'étudiant-e et favorisée par un groupe de petite taille, selon la perception des formateur-riche-s. Ainsi, lorsque le ou la formateur-riche se centre sur la matière, les étudiant-e-s ont tendance à se centrer sur les notes d'examens alors que si le ou la formateur-riche se centre sur les étudiant-e-s, ces derniers ont tendance à se centrer sur la matière.

### 3.1.3 *L'engagement de l'élève pourrait s'améliorer quand l'enseignant-e lui offre du soutien face à une difficulté personnelle ou scolaire.*

Deux études de chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE font ressortir que le soutien émotionnel ainsi que le soutien pédagogique offerts par l'enseignant-e sont liés à l'engagement des élèves autant au début qu'à la fin de l'année scolaire (Lessard *et al.*, 2015; Nadeau, 2018).

La présence d'attentes élevées de la part de l'enseignant-e permet de prédire fortement l'engagement de l'élève (Taylor et Parsons, 2011; Willms, 2003; Willms et Flanagan, 2010; Willms *et al.*, 2009). Quant aux encouragements de l'enseignant-e, ils favorisent l'engagement scolaire de l'élève (Willms *et al.*, 2009).

L'enseignant-e favorise l'engagement de ses élèves lorsqu'il ou elle connaît leur façon d'apprendre et qu'il ou elle met en place un environnement sécurisant leur permettant d'établir des relations d'interdépendance qui font la promotion d'une forte culture d'apprentissage (Friesen, 2009; Taylor et Parsons, 2011). Puisque l'engagement intellectuel est favorisé par la construction individuelle et collective des connaissances (Dunleavy et Milton, 2010; Willms *et al.*, 2009), la création d'un réseau social actif ainsi que la valorisation des idées de chaque élève dans une classe semblent avoir une influence majeure dans le cas des élèves qui rapportent ne pas se sentir en sécurité sur le plan émotionnel (Dunleavy et Milton, 2010).

### 3.1.4 *La gestion de classe qui va au-delà du simple contrôle des élèves peut favoriser l'engagement des élèves.*

Selon une équipe de recherche qui incluait deux chercheur-e-s qui font maintenant partie du réseau PÉRISCOPE (Gaudreau, Royer, Beaumont, et Frenette, 2012), l'engagement des élèves est favorisé par le développement des compétences de gestion de classe de l'enseignant-e, notamment en ce qui a trait à la mise en place d'approches pédagogiques stimulantes et variées.

Un partenariat entre une université et une commission scolaire a permis la mise en place du projet de suivi CLASS qui est offert à des enseignant-e-s et qui vise à les accompagner dans leur développement professionnel (Poulin et Lessard, 2016, réseau PÉRISCOPE). Les enseignant-e-s volontaires sont d'abord filmés en classe pour que leurs interactions avec les élèves soient analysées à partir de l'outil CLASS-S (Pianta, Hamre et Mintz, 2011), en appui sur le cadre théorique *Teaching Through Interactions* (Hamre, Pianta, Downer, DeCoster et Mashburn *et al.*, 2013). Un suivi est assuré auprès de l'enseignant-e. Cet exercice se déroule à quatre reprises durant l'année scolaire. Cependant, les résultats rapportent une diminution de l'engagement des élèves entre la première et la quatrième captations vidéoscopiques. Il est avancé qu'un plus grand délai soit nécessaire avant qu'un changement ne soit noté quant à l'engagement des élèves (Lessard *et al.*, 2015).

### 3.1.5 *L'intégration des TIC dans la pédagogie de l'enseignant-e peut favoriser l'engagement des élèves ou des étudiant-e-s.*

L'intégration des TIC dans la démarche pédagogique d'un enseignant-e peut favoriser l'engagement des élèves, selon les travaux effectués notamment par des chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE (Hamel, Turcotte, Laferrière et Brisson, 2015; Laferrière et Barfurth, 2010; Romero, Laferrière et Power, 2016).

Pour distinguer les usages possibles des TIC au primaire-secondaire, Romero *et al.* (2016) présentent le modèle passif-participatif qui décrit les cinq niveaux suivants :

- Niveaux 1 et 2 : une consommation passive et interactive où l'élève n'utilise que ce qui est mis à sa disposition.
- Niveau 3 : un usage pédagogique visant la création et la production de textes, photos ou vidéos dans le cadre d'une situation ou d'une activité d'apprentissage.
- Niveau 4 : une cocréation de contenus textuels ou médiatiques par une équipe d'apprenant-e-s.
- Niveau 5 : un processus d'identification, de compréhension et de résolution d'une situation problème au sein d'une communauté apprentissage. Ce dernier niveau renvoie ainsi à l'amélioration d'un problème réel et s'étend au-delà des murs de la classe.

Au postsecondaire, l'étude de Parent (2018, réseau PÉRISCOPE) montre de grandes variations de l'engagement d'étudiant-e-s postsecondaires au cours d'une seule et même session où des TIC sont intégrées à des situations d'enseignement et d'apprentissage. Une étude en cours de réalisation par une équipe du réseau PÉRISCOPE (Sauvé *et al.*, 2016-2019) inclut un questionnaire sur l'engagement des étudiant-e-s qui suivent des cours à distance ou en ligne.

### 3.1.6 *Les pratiques d'évaluation peuvent favoriser ou non une plus grande autonomie de l'élève dans son engagement.*

L'évaluation formative est encouragée afin d'aider l'élève à comprendre la manière dont il apprend et à l'interpréter comme un apprentissage pour le développement à venir plutôt que de percevoir l'évaluation comme une réponse aux attentes ou l'atteinte de notes attendues (Friesen, 2009; Taylor et Parsons, 2011; Buysse *et al.*, 2016; Buysse, 2016).

Les évaluations standardisées peuvent influencer les attentes qu'ont les enseignant-e-s envers 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 (Nichols et Dawson, 2012) et l'engagement des élèves (Griffiths *et al.*, 2012) comparativement à la mise de l'avant des objectifs d'apprentissage qui, eux, favorisent la motivation et la réussite des élèves (Nichols et Dawson, 2012).



## ***Pistes d'action pour favoriser l'engagement des élèves***

### **Concernant la relation de l'adulte ou de l'enseignant-e avec l'élève**

- La prise de conscience, par l'élève, qu'au moins un adulte se soucie réellement de lui vise à diminuer le risque qu'il s'engage dans des comportements perturbateurs ou à haut risque (Griffiths *et al.*, 2012).
- Offrir du tutorat afin de permettre à l'élève d'augmenter ses ressources pour faire face aux difficultés (Juvonen *et al.*, 2012).
- Proposer aux enseignant-e-s des occasions de développement professionnel visant l'amélioration des interactions élève-enseignant, comme le programme *MyTeachingPartner* de Pianta *et al.* (2012).
- Mettre sur pied de petites communautés d'apprentissage (Davis et McPartland, 2012).

### **Concernant le temps d'apprentissage**

- Maximiser le temps d'apprentissage pour optimiser le temps d'engagement (Hamre *et al.*, 2013) et, de cette façon, la quantité d'apprentissages ainsi que le niveau de développement des habiletés intellectuelles (Janosz, 2012).
- Mettre en place des routines efficaces et diminuer les temps de transition pour éviter les interruptions et les comportements hors tâche (Gettinger et Walter, 2012; Hamre *et al.*, 2013). Une mesure peut ensuite être introduite afin que l'élève puisse s'autoévaluer quant au suivi des procédures de la classe.

### **Concernant la gestion des comportements des élèves**

- *La gestion des comportements, ça s'apprend!* est un document-guide auquel ont été associées des capsules vidéo qui permettent d'illustrer diverses situations de gestion de comportements d'élèves (Gaudreau, 2018, <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/outils-soutien-formation-personnel-educatif/comportements/>).
- ÉquiLibre (2018) propose six [pistes d'action](https://docs.wixstatic.com/ugd/8dcc3b_d835a9a1f828438f9bbfd24c490ae819.pdf) pour réduire l'intimidation liée au poids ([https://docs.wixstatic.com/ugd/8dcc3b\\_d835a9a1f828438f9bbfd24c490ae819.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/8dcc3b_d835a9a1f828438f9bbfd24c490ae819.pdf)). Ce complément au *Plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école*, s'adresse aux élèves du secondaire (<http://www.education.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/dossiers/intimidation-et-violence-a-lecole/>).
- *Classcraft* (<http://rire.ctreq.qc.ca/2017/06/classcraft-gestion/>), une plateforme en ligne qui propose un jeu de rôle multijoueur où une équipe d'élèves progresse par l'obtention de récompenses dans le jeu grâce à leurs comportements en classe, vise

à associer gestion de classe, renforcement, coopération et autorégulation (Sanchez, Young et Jouneau-Sion, 2015).

- La diminution du contrôle (par exemple, les pratiques prenant la forme de punitions, de retrait de privilèges, de menaces et d'usage du pouvoir) est encouragée (Assor, 2012; Hamre *et al.*, 2013). De même, l'évitement de récompenses matérielles puisqu'elles n'informent pas sur la qualité de la performance de l'élève (Assor, 2012; Davis et McPartland, 2012).

#### **Concernant la pratique réflexive de l'enseignant-e**

- La connaissance que les enseignant-e-s ont de leurs propres croyances comme des résultats de leurs actions et des savoirs théoriques leur permet de se demander ce qu'ils ou elles peuvent faire différemment pour mieux atteindre leurs intentions pédagogiques (Brooks *et al.*, 2012; St-Arnaud, 1992).
- Voir aussi <http://rire.ctreq.qc.ca/?s=pratique+réflexive>

### **3.2 Éléments de la dynamique des apprentissages qui favorisent l'engagement des élèves**

#### **3.2.1 *Les apprentissages jugés pertinents par les élèves entraînent généralement un plus grand engagement de leur part.***

L'enseignant-e qui offre des choix, varie ses méthodes d'enseignement (Gettinger et Walter, 2012) et permet aux élèves de formuler leurs propres objectifs d'apprentissage (Gettinger et Walter, 2012; Guthrie *et al.*, 2012) prend non seulement en compte les intérêts des élèves, mais rend leurs apprentissages plus pertinents, ce qui accroît leur engagement (Guthrie *et al.*, 2012).

Les élèves sont plus engagés lorsqu'ils perçoivent que leur enseignant-e adopte des pratiques stimulantes (Lam *et al.*, 2012). Lorsqu'ils apprécient un cours, les élèves essaient davantage de faire des liens, de percevoir la pertinence du contenu et, plus largement, de participer activement (Hipkins, 2012).

La valeur de la tâche peut être perçue plus élevée lorsque les élèves arrivent à faire des liens significatifs avec leur réalité, ce qui favorise leur engagement (Hipkins, 2012; Lam *et al.*, 2012). Notamment en ce qui concerne l'engagement intellectuel et pour que les élèves saisissent la pertinence de leurs apprentissages, il semble favorable que ceux-ci soient liés explicitement à leur vie quotidienne, leurs aspirations et leurs intérêts (Dunleavy et Milton, 2010; Shernoff *et al.*, 2014; Taylor et Parsons, 2011; Willms *et al.*, 2009). Crick (2012) suggère que pour

construire ses apprentissages partant d'un intérêt l'élève se doit d'observer, de réfléchir, de formuler des questions ainsi que de développer un réseau de connaissances; ce processus de construction prend donc appui sur la signification de l'objet d'apprentissage pour l'apprenant.

### ***3.2.2 La proposition de projets scientifiques authentiques et significatifs favorise l'engagement de l'élève.***

Plusieurs chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE mettent en évidence que la proposition de projets scientifiques authentiques et significatifs permet de favoriser l'engagement des élèves, que ce soit dans le cadre d'une activité extrascolaire (Rahm et Moore, 2016) ou scolaire (Bader, Morin, Therriault et Arseneau, 2014; Therriault, Arseneau, Bader et Morin, 2014). Les élèves soulignent la pertinence, l'utilité ainsi que la valeur du projet au regard de leurs préoccupations, de l'interdisciplinarité et de leurs futures années (Therriault *et al.*, 2014). Le développement d'une réflexion critique, le partenariat avec des experts ainsi que le choix du sujet en fonction des intérêts des élèves renvoient à différents aspects grandement appréciés par ceux-ci (Bader *et al.*, 2014; Rahm et Moore, 2016; Therriault *et al.*, 2014). Enfin, les élèves insistent sur l'importance de la qualité de l'encadrement dans le cadre d'un projet (Therriault *et al.*, 2014).

### ***3.2.3 L'engagement intellectuel est favorisé par la proposition de défis d'apprentissage qui stimulent les élèves.***

L'engagement intellectuel est favorisé lorsque l'enseignant-e présente aux élèves des défis d'apprentissage en lien avec le curriculum et qui répondent aussi aux aspirations et aux intérêts des élèves (Dunleavy et Milton, 2010; Friesen, 2009; Willms *et al.*, 2009).

Selon la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi (1990), le plus haut niveau d'engagement est atteint lorsque l'élève perçoit un défi dans la tâche proposée et qu'il a les compétences qu'il faut pour y faire face. Pour les élèves ayant de faibles compétences, qu'ils fassent face à des défis trop élevés ou à peu de défis, ils sont plus à risque d'être moins engagés que les élèves qui perçoivent avoir les compétences requises pour faire face à un défi (Willms et Friesen, 2012; Willms *et al.*, 2009).

Les élèves qui perçoivent peu de défis sont moins intéressés et motivés, mettent moins d'efforts et considèrent l'enseignement comme étant moins satisfaisant que leurs pairs qui perçoivent des défis qu'ils sont capables de relever. Cette différence se maintient quant aux travaux scolaires réalisés à la maison ainsi qu'au regard de leur valorisation de l'école (Willms et Friesen, 2012).

L'engagement des élèves est favorisé par des activités intenses sur le plan scolaire, mais qui favorisent également des réactions positives chez les élèves, soit des manifestations d'intérêt, de plaisir, d'humeur, d'estime et de motivation intrinsèque. L'engagement de l'élève résulte

donc d'une interaction complexe entre ces facteurs où d'autres facteurs, internes ou externes à la classe, peuvent également avoir une incidence (Shernoff *et al.*, 2014).

### 3.2.4 *Une pédagogie centrée sur les élèves, ou les étudiant-e-s, et non exclusivement sur la matière au programme, contribue à leur engagement.*

Selon des enseignant-e-s, des pratiques visant à modifier des énoncés de problèmes mathématiques, pour pallier aux difficultés de compréhension des élèves, peuvent s'avérer un risque pour les élèves lors des évaluations ministérielles (Deblois, Barma et Lavallée, 2016, réseau PÉRISCOPE). Face à ce constat, certains enseignant-e-s en sont venu-e-s à proposer la création de problèmes mathématiques par les élèves afin d'augmenter le sens que ceux-ci en ont, ce qui a permis de favoriser l'engagement des élèves.

Les élèves immigrants de première génération, surtout les garçons, s'engagent davantage lorsque le contexte est structuré, soit lorsque les règles sont claires et que l'enseignant dirige les élèves dans leur travail étape par étape, alors que les garçons de troisième génération ou plus bénéficient plutôt d'un environnement plus flexible favorisant leur autonomie et la possibilité de faire des choix quant aux activités d'apprentissage (Archambault *et al.*, 2015).

Dans certains milieux, le contexte de coenseignement permet de favoriser l'engagement des élèves par deux voies : il permet de faire plus et de faire différemment que l'enseignement solitaire (Tremblay, 2018, réseau PÉRISCOPE). Il permet de répondre plus rapidement aux besoins des élèves et d'offrir plus d'encadrement face à la tâche et au groupe pour une même situation pédagogique. De plus, il permet de mettre en place des situations pédagogiques innovantes, différenciées et plus actives permettant de favoriser l'engagement des élèves.

Dans l'étude de Shernoff *et al.* (2014), les élèves se disent plus engagés lorsqu'ils perçoivent détenir un plus grand contrôle sur la tâche.

Dans une étude québécoise réalisée aux études postsecondaires, selon Bujold et Saint-Pierre (1996), le recours à une pédagogie davantage centrée sur les étudiant-e-s contribue à leur engagement par rapport à la matière.

### 3.2.5 *L'engagement des élèves est sollicité par l'exploration et l'approfondissement de concepts de même que par la résolution de problèmes authentiques.*

Au secondaire, l'engagement scolaire des élèves passe par des objectifs définis sur la base du curriculum alors que l'engagement intellectuel est davantage sollicité par l'exploration et l'approfondissement de concepts et la résolution de problèmes authentiques (Willms *et al.*, 2009). Les comportements et les dispositions indiquant un plus grand engagement scolaire contribuent à la mise en place de conditions pour l'apprentissage, mais ne permettent de

démontrer ni ce que les élèves savent, ni ce qu'ils peuvent faire en lien avec leurs apprentissages.

Une étude de cas collaborative par Pepin (2015, réseau PÉRISCOPE) porte sur le développement de l'apprentissage des élèves dans le cadre d'un projet entrepreneurial, soit la gestion d'un magasin de fournitures scolaires dans leur école. Il en ressort que la réflexion systématique des élèves quant à l'action vécue dans le cadre du magasin a permis de favoriser l'engagement des élèves face à leurs apprentissages.

D'après une seconde étude de cas réalisée par une chercheure du réseau PÉRISCOPE (Oliveira, 2012), les pratiques mises en place par une enseignante afin de favoriser l'engagement de ses élèves dans une activité de mathématique renvoie à l'introduction graduelle des concepts, à l'approche par le jeu ainsi qu'au travail d'équipe qui permet aux élèves d'être confrontés, d'échanger sur leurs stratégies et de « débloquer » par leur coopération.

### ***3.2.6 L'intégration des technologies peut permettre de nouveaux types d'interactions en classe qui favorisent l'engagement intellectuel des élèves à un niveau élevé.***

Bereiter et Scardamalia (1994, 2006, 2016) ont observé des classes où les élèves, guidées par leurs enseignant-e-s et à l'aide d'une plateforme numérique collaborative, ont collaboré de manière à effectuer de la coélaboration de connaissances. L'initiative école éloignée en réseau s'en est inspirée pour enrichir l'environnement d'apprentissage d'élèves de petits villages éloignés et maintenant des écoles de ville du Québec s'intéressent à cette approche tout comme des écoles de la France.

L'intégration des TIC a mené à l'exploitation d'une plateforme prenant la forme d'une communauté de soutien et de communication virtuelle afin de favoriser l'apprentissage actif d'étudiant-e-s universitaires (Laferrière, 2018). Des étudiant-e-s en enseignement y font état de pratiques enseignants qu'ils ont mises en place ou de problématiques pédagogiques qui captent leur intérêt afin d'échanger de manière collaborative avec des formateurs. Les cohortes successives contribuent chacune aux discussions et réflexions laissées par les précédentes.

L'utilisation du dispositif technologique portatif *Clicker Assessment and Feedback*, un outil entraînant un nouveau type d'interaction en classe entre formateur-riche-s et étudiant-e-s, favorise l'engagement de ces derniers, notamment lorsqu'il est utilisé dans le cadre d'une rétroaction dite formative plutôt que sommative (Han et Finkelstein, 2013).

## ***Pistes d'action pour favoriser l'engagement des élèves***

### **Concernant les objectifs, valeurs et intérêts de l'élève**

- L'encouragement des élèves à s'engager dans des activités qui leur permettent d'explorer et de considérer leurs propres objectifs, valeurs, intérêts et besoins plutôt que la pression sociale (Assor, 2012).
- L'offre de choix de sujets plus appréciés par l'élève afin qu'il puisse lier l'apprentissage, du moins partiellement, à ses intérêts, orientés par ses objectifs et ses aspirations (Davis et McPartland, 2012; Hamre *et al.*, 2013; Hipkins, 2012).
- *Fusion Jeunesse* (<https://fusionjeunesse.org>) un programme s'adressant aux élèves à risque de décrochage scolaire, renvoie à l'offre, par des étudiant-e-s universitaires, d'activités parascolaires répondant aux intérêts des élèves (Laferrière, Savard, Lapointe, Barma et Turcotte *et al.*, 2013).

### **Concernant la pertinence des apprentissages réalisés**

- La mise en place d'échanges entre les élèves permet à l'élève de découvrir les perspectives des autres, en plus de la sienne, ce qui peut soutenir les élèves dans leur perception de la pertinence du contenu (Friesen, 2009; Hipkins, 2012).
- *Cuisine rapide, dangereusement santé et délicieuse* est un projet permettant aux élèves du secondaire de réaliser des capsules vidéo liées à la conscientisation de l'importance d'une bonne alimentation. Les élèves peuvent y développer leurs connaissances liées à la production vidéo et à la cuisine, mais aussi leur compétence à communiquer de manière scientifique (Thoër, Ouellet, Caron-Bouchard et Benzaza, 2017, <http://rire.ctreq.qc.ca/2018/03/silence-adolescents-cuisinent/>).
- Un projet entrepreneurial a mené des élèves à créer et à gérer un magasin de fournitures scolaires dans leur école (Pepin, 2015). La réflexion systématique des élèves quant à l'action vécue dans le cadre du magasin est à privilégier au regard de la visée éducative.
- PénArt, un projet se situant entre l'école et le travail, a ciblé les élèves désengagés ou à risque de décrochage scolaire et s'est avéré une opportunité pour les élèves de construire leur propre entreprise à l'intérieur de l'école en collaboration avec une entreprise locale (Barma, Laferrière, Lemieux, Massé-Morneau et Vincent, 2017).

### **Concernant la différenciation pédagogique**

- L'accompagnement de l'élève quant à la découverte de son identité d'apprenant-e lui permet de prendre des décisions liées au quoi, où et comment il apprend et faire des connexions entre ses aspirations et son parcours de vie (Crick, 2012).



- L'offre d'un enseignement à un rythme adapté et efficace tout en s'assurant que les élèves comprennent bien les attentes (Gettinger et Walter, 2012; Hamre *et al.*, 2013).
- La trousse *Dans les mots d'Annie* s'adresse aux élèves du préscolaire et du primaire qui présentent un retard ou un trouble du langage et leur permet de développer leurs compétences afin de mieux communiquer et d'avoir une meilleure connaissance de soi pour qu'ils puissent évaluer leurs propres forces et défis (Rousseau, 2015, <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/dans-les-mots-dannie/>).

#### **Concernant l'apprentissage coopératif ou collaboratif**

- L'offre d'opportunités d'interactions entre les pairs favorise la construction de sens (Griffiths *et al.*, 2012; Hamre *et al.*, 2013). Gettinger et Walter (2012) soulignent qu'il peut cependant être pertinent de limiter la taille des équipes.
- L'outil *IProm* de la plateforme numérique *Knowledge Forum* (KF, <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/outils/kf>) est utile à des classes, communautés d'apprentissage pour s'engager dans des investigations collectives et faire de la coélaboration de connaissances (<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/06/coelaboration-primaire/>) puisqu'il permet de surligner des idées choisies, de connaître la fréquence de choix de chacune d'entre elle et de s'entendre ensemble sur lesquelles développer afin de comprendre plus en profondeur une question ou un problème, voire de le résoudre (Boutin, Hamel et Laferrrière, 2015; Dion-Routhier, 2018).

#### **Concernant la rétroaction et l'évaluation formative**

- La mention explicite des réussites ainsi que le renforcement des réalisations des élèves favorisent leur engagement (Griffiths *et al.*, 2012; Hamre *et al.*, 2013).
- Une rétroaction fréquente à l'élève lui permet de connaître ses forces et faiblesses ainsi que ses succès et échecs et, ainsi, de promouvoir sa responsabilité et sa réflexion sur ses apprentissages (Getttinger et Walter, 2012).
- Le projet *Collaborer ensemble pour l'évaluation lucide des apprentissages* (projet CELA), qui résulte de la Tournée R\_École effectuée par le réseau PÉRISCOPE en 2015-2017 pour mieux cerner les préoccupations et besoins des enseignant-e-s s'y intéresse ([https://periscope-r.quebec/fr/tournee\\_R\\_ecole](https://periscope-r.quebec/fr/tournee_R_ecole)).

## Références

- Archambault, I. et Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 188-198.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. et Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Archambault, I., Pagani, L.S. et Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L.S., ... Kurdi, V. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes* (projet de recherche n° 2012-RP-145548). Montréal, Canada : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- Audas, R. et Willms, J. D. (2001). Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. Hull, Canada: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 421-440). New York, NY: Springer.
- Bader, B., Morin, É., Therriault, G. et Arseneau, I. (2014). Rapports aux savoirs scientifiques et formes d'engagement écocitoyen d'élèves de quatrième secondaire face aux changements climatiques. *Revue francophone du développement durable*, 4, 171-190.
- Barma, S., Laferrière, T., Lemieux, B., Massé-Morneau, J. et Vincent, M.-C. (2017). Early stages in building hybrid activity between school and work: the case of PénArt. *Journal of Education and Work*, 30(6), 669-687.
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 315-342). New York, NY: Springer.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2016). "Good Moves" in knowledge-creating dialogue. *QWERTY*, 11(2), 12-26. Disponible à ce URL: <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/242>
- Bernet, E., Karsenti, T. et Roy, N. (2013). Engagement scolaire en milieu défavorisé : le cas de classes du primaire où sont utilisées les technologies à l'école. *Formation et profession*, 21(2), 1-18.
- Bilodeau, A., Bélanger, J., Gagnon, F. et Lussier, N. (2009). School-community collaborations and measures supporting academic achievement in two underprivileged Montreal neighbourhoods: An evaluation of processes and effects. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-Community Partnerships* (p.143-161). Londres, Angleterre : Taylor and Francis Books.
- Boutin, P.A., Hamel, C. et Laferrière, T. (2015). La sélection des idées prometteuses dans le discours collectif d'élèves du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 90-114. Disponible sous ce lien : <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/2015-v18-n2-ncre02453/1036034ar/>
- Brady, P. (2006). Student engagement: A neglected aspect of secondary school reform in Ontario. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 17(2), 24-42.

- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : Pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751.
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 541-562). New York, NY: Springer.
- Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 75-107.
- Buysse, A., Martineau, S., & Legendre, M. F. (2016). Interventions sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycle ou de secteurs de formation au secondaire. FRQSC, rapport final. Disponible à ce URL: [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_BuysseA\\_2014-rapport\\_interventions.pdf/e50ff6bb-bb6f-475c-9357-1b2841ecb130](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_BuysseA_2014-rapport_interventions.pdf/e50ff6bb-bb6f-475c-9357-1b2841ecb130)
- Buysse, A. (2016). *Développer l'apprentissage autorégulé pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire*. Présentation à l'Assemblée générale et Activité spéciale du CTREQ, Québec.
- 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. Disponible à ce URL: <http://tkuir.lib.tku.edu.tw:8080/dspace/handle/987654321/107540>
- Chouinard, D. et Cyr, J. (2018). Communauté-Littératie-École-Famille agissons collectivement pour la réussite. *Actes du colloque de la Plateforme échange, recherche et intervention sur la Scolarité : persévérance et réussite (PÉRISCOPE) « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective »*. Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi.
- Chouinard, R. (2012). Appui-motivation. [www.appui-motivation.qc.ca](http://www.appui-motivation.qc.ca) (site web en voie de renouvellement)
- Chouinard, R., Archambault, I., Archambault, J. et Plouffe, C. (2014). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 185-196) (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site du Conseil supérieur de l'éducation au URL <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf>
- Côté-Lussier, C. et Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58, 543-550.
- 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 (dir.), *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.
- Davis, M.H. et McPartland, J.M. (2012). High school reform and student engagement. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 515-540). New York, NY: Springer.

- Deblois, L. Barma, S. et Lavallée, S. (2016). L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux? *Éducation et francophonie*, 44(2),40-67. Disponible à ce URL : <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2016-v44-n2-ef02953/1039021ar/>
- Deslandes, R. (2007). L'école communautaire et la place des parents. *Revue Diversité Ville-école-intégration*, 150, 153-158. Disponible à ce URL : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37903>
- Deslandes, R., Fournier, H. et Morin, L. (2008). Evaluation of a school, family and community partnerships program for preservice teachers in Québec, Canada. *The Journal of Education Thought*, 42(1), 27-52.
- Dion-Routhier, J. (2018). L'apprentissage par problème basé sur des questions socialement vives au primaire. Mémoire de Maitrise. Université Laval. Disponible à ce URL: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/32269>
- Dunleavy, J. et Milton, P. (2009). *What did you do to school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)
- Dunleavy, J. et Milton, P. (2010). Student engagement for treating equity and excellence as two separate concepts reinforces an age-old idea that deep conceptual learning is only for some students. *Education Canada*, 58(5), 4-8. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)
- Dunleavy, J., Milton, P. et Willms, J.D. (2012). *Trends in intellectual engagement. What did you do in school today? – Research series report number three*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)
- Dunleavy, J. et Willms, J.D. (2011). *Are Canadian Students Engaged?* Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)
- Dunleavy, J., Willms, J.D., Milton, P. et Friesen, S. (2012). *The Relationship Between Student Engagement and Academic Outcomes. What did you do in school today – Research series report number one*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. et Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- ÉquiLibre (2018). 6 pistes d'action pour prévenir et réduire la violence et l'intimidation en lien avec le poids. Guide à l'intention des intervenants des écoles secondaires. Montréal, Canada. Récupéré du site d'ÉquiLibre: [https://docs.wixstatic.com/ugd/8dcc3b\\_d835a9a1f828438f9bbfd24c490ae819.pdf?utm\\_campaign=privy\\_566612&utm\\_medium=email&utm\\_source=privy&utm\\_email=%40%40%40%40070Aj2ouXFVCSXPCdlLGKLCXSnW1%2FG7z9mz87pVnnzjFHJ9M9PLOWLWxQ5HLfWUOnPowH%2Fo6oXX3oWhccPY4eh%2Bm0eQ7%2FHETGRBVMcCbHFO9VoScx2W7Y%2BRHW7llX%2Bp%2FSLdiZbWWpj9vR03h3GG4UT3ga1rw7%2BEQTcbJqG24Q3b58M%3D](https://docs.wixstatic.com/ugd/8dcc3b_d835a9a1f828438f9bbfd24c490ae819.pdf?utm_campaign=privy_566612&utm_medium=email&utm_source=privy&utm_email=%40%40%40%40070Aj2ouXFVCSXPCdlLGKLCXSnW1%2FG7z9mz87pVnnzjFHJ9M9PLOWLWxQ5HLfWUOnPowH%2Fo6oXX3oWhccPY4eh%2Bm0eQ7%2FHETGRBVMcCbHFO9VoScx2W7Y%2BRHW7llX%2Bp%2FSLdiZbWWpj9vR03h3GG4UT3ga1rw7%2BEQTcbJqG24Q3b58M%3D)
- 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.
- Friesen, S. (2009). *What did you do to school today? Teaching effectiveness: A framework and rubric*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)

- Gaudreau, N. (2018). Formation et accompagnement du personnel éducatif. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Disponible à ce URL: <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/outils-soutien-formation-personnel-educatif/comportements/>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. Disponible à ce URL : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>
- Gettinger, M. et Walter, M.J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 653-674). New York, NY: Springer.
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T. et Dionne, F. (2018). The use of acceptance and commitment therapy to promote mental health and school engagement in university students: A multisite randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 49, 360-372.
- 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 (dir.), *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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (601-634). New York, NY: Springer.
- Hamel, C., Turcotte, S., Laferrière, T. et Brisson, N. (2015). Improving students' understanding and explanation skills through the use of a knowledge building forum. *McGill Journal of Education*, 50(1), 1-20. Disponible à ce URL: <http://mje.mcgill.ca/article/view/9193/7055>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J. et Mashburn, A. J. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Han, J.H. et Finkelstein, A. (2013). Understanding the effects of professors' pedagogical development with Clicker Assessment and Feedback technologies and the impact on students' engagement and learning in higher education. *Computers and Education*, 65, 64-76.
- Hipkins, R. (2012). The engaging nature of teaching for competency development. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 441-456). New York, NY: Springer.
- Janosz, M. (2012). Part IV commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 695-703). New York, NY: Springer.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 387-402). New York, NY: Springer.
- Kamanzi, P.C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1-24.



- Laferrière, T. (2018). Boundary Crossings Resulting in Active Learning in Preservice Teacher Education: A CHAT Analysis Revealing the Tensions and Springboards Between Partners. *Frontiers*. doi: 10.3389/fict.2018.00022. Disponible à ce URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fict.2018.00022/full>
- Laferrière, T. et Barfurth, M. (2010). Comprendre le concept de force : investigation collective et deux types d'usages des TIC. *Education Canada*, 49(3), 34-37. Disponible à ce URL : <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2009-v49-n3-Laferrière.pdf>
- Laferrière, T., Savard, D., Lapointe, C., Barma, S. et Turcotte, S. (2013). *L'apport de Fusion Jeunesse dans les écoles du Québec*. Québec, Canada : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Lam, S-F., Wong, B.P.H., Yang, H. et Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 403-420). New York, NY: Springer.
- Lambert, M., Zeman, K., Allen, M. et Bussière, P. (2004). *Qui poursuit des études secondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Canada : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Education Administration*, 38(2), 112-129.
- Lessard, A., Poulin, C., Boudreau, C., Deslauriers, L. et Ouellet, M. (2015). Les alliances éducatives : l'accompagnement comme dispositif pour améliorer le sentiment d'efficacité personnel (SEP) des enseignants et l'engagement des élèves, *Actes du 2e colloque international du Laboratoire accrochage scolaire et alliances éducatives (LASALÉ) « Décrocher n'est pas une fatalité! le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire »* (p. 203-218). Walferdange, Luxembourg : Université du Luxembourg/Haute École Pédagogique (HEP).
- Litalien-Pettigrew, M.G. et Jourdan-Ionescu, C. (2016). *Évaluation de l'impact du programme Arbre en cœur comme facteur de protection scolaire*. Trois-Rivières, Canada : Centre de recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire. Récupéré du site d'*Arbre en cœur* à ce URL : <https://arbreencoeur.com/wp-content/uploads/2017/01/Recherche-programme-Arbre-en-coeur-2017.pdf>
- Lopez, A., Lessard, A. et Yergeau, É. (2018). Les dimensions affective et cognitive de l'engagement scolaire des élèves considérés à risque de décrochage scolaire et de leurs pairs non à risque : une analyse discriminante. *Actes du colloque de la Plateforme échange, recherche et intervention sur la Scolarité : persévérance et réussite (PÉRISCOPE) « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective »*. Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi. Disponible à ce URL : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-favoriser-lengagement-des-eleves-un-enjeu-de-participation-collective>
- Nadeau, S. (2018). Favoriser l'engagement scolaire d'élèves du secondaire à risque de décrochage scolaire : des pratiques enseignantes qui font une différence. *Actes du colloque de la Plateforme échange, recherche et intervention sur la Scolarité : persévérance et réussite (PÉRISCOPE) « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective »*. Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi. Disponible à ce URL : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-favoriser-lengagement-des-eleves-un-enjeu-de-participation-collective>
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 457-478). New York, NY: Springer.

- NSSE Institute for effective educational practice (2017). National Survey of Student Engagement. *Engagement insights: Survey findings on the quality of undergraduate education – Annual results 2017*. Bloomington, IN: Indiana University Center of Postsecondary Research.
- Oliveira, I. (2012). Problèmes de comparaison en classe du primaire: analyse d'une pratique enseignant autour de l'engagement des élèves dans leur activité mathématique. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 3(2), 1-15.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C. et Parent, S. (2012). Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 715-725.
- Parent, S. (2017). L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré de Corpus, l'archive de l'Université Laval, disponible à ce URL : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28027/1/33337.pdf>
- Parent, S. (2018). Documenter la variation des étudiants dans un contexte d'intégration des technologies et en apprécier les fluctuations. *Actes du colloque de la Plateforme échange, recherche et intervention sur la Scolarité : persévérance et réussite (PÉRISCOPE) « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective »*. Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi. Disponible à ce URL : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-favoriser-lengagement-des-eleves-un-enjeu-de-participation-collective>
- Pepin, M. (2015). Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré de Corpus, l'archive de l'Université Laval, disponible à ce URL : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25547?locale=fr>
- 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 (dir.), *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.
- Poulin, C. et Lessard, A. (2018). Analyse de l'effet de l'accompagnement des enseignants sur leur sentiment d'efficacité et sur la qualité des interactions en classe. *Actes du colloque de la Plateforme échange, recherche et intervention sur la Scolarité : persévérance et réussite (PÉRISCOPE) « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective »*. Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi. Disponible à ce URL : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-favoriser-lengagement-des-eleves-un-enjeu-de-participation-collective>
- Poulin, R. et Beaumont, C. (2016). L'influence du climat d'attachement et d'engagement sur la victimisation des élèves du primaire et du secondaire. *Les carnets de la chaire, la collection de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif*, 2(1), 1-8. Disponible à ce URL : [https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/vol\\_2\\_1\\_mai\\_2016.pdf](https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/vol_2_1_mai_2016.pdf)
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 343-364). New York, NY: Springer.
- Rahm, J. et Moore, J.C. (2016). A case of long-term engagement and identity-in-practice: Insights into the STEM pathways of four underrepresented youths. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 768-801.



- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 3-20). New York, NY: Springer.
- Romero, M., Laferrière, T. et Power, T.M. (2016). The move is on! From the passive multimedia learner to the engaged co-creator. *Elearn Magazine*, 2016(3). Disponible à ce URL : <https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2893358>
- Rousseau, N. (2015). *Dans les mots d'Annie. Trousse de sensibilisation aux troubles de la communication*. Québec, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, Sofad. Récupéré du site de la Sofad à ce URL : [https://www.sofad.qc.ca/media/doc/cours/443\\_Annie\\_presentation.pdf](https://www.sofad.qc.ca/media/doc/cours/443_Annie_presentation.pdf)
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 491-514). New York, NY: Springer.
- Sanchez, E., Young, S. et Joneau-Sion, C. (2015, juin). Classcraft : de la gamification à la ludicisation. Dans G.S. George, S.Molinari, G. Cherkaoui, C. Mammias et D. Oubahssi (dir.), *Actes de la 7<sup>e</sup> Conférence de l'Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Le Mans, France : Laboratoire d'informatique de l'Université du Mans. Récupéré du site du Laboratoire d'Informatique de l'Université du Mans à ce URL : <https://hal.univ-antilles.fr/LIUM-EIAH/hal-01433193>
- Sauvé, Racette, Paquelin, Papi, Parent, S. et Laferrière, T. (2016-2019). Regards des apprenant-e-s universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne. FRQSC, programme Action concertée.
- Saxe, A., Hashemy, S. et Flanagan, T. (2016). Using self-determination to foster resilience: Results from the supporting transitions for at-risk students (STARS) intervention. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo et F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience* (p. 309-318), Québec, Canada : Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Récupéré du site des Livres en ligne (LEL) du CRIRES à ce URL : [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience\\_et\\_culture\\_culture\\_de\\_la\\_resilience\\_2.pdf](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience_et_culture_culture_de_la_resilience_2.pdf)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Dans K. Sawyer (dir.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 97-118). New York, NY: Cambridge University Press.
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 21-44). New York, NY: Springer.
- St-Amand, J., Girard, S., Hiroux, M.-H. et Smith, J. (2017). Participation in sports-related extracurricular activities: A strategy that enhances school engagement. *McGill Journal of Education*, 52(1), 197-206. Disponible à cet URL : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9354/7199>
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

- Talbot, C., Larouche, C. et Savard, D. (2018). L'effet sur la mobilisation des élèves de la mise en œuvre du volet « Activité passion » d'un projet-école. *Actes du colloque de la Plateforme échange, recherche et intervention sur la Scolarité : persévérance et réussite (PÉRISCOPE) « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective »*. Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi. Disponible à ce URL : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-favoriser-lengagement-des-eleves-un-enjeu-de-participation-collective>
- Taylor, L. et Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Récupéré de Current Issues in Education à cet URL : <http://cie.asu.edu>
- Therriault, G., Arseneau, M.A., Bader, B. et Morin, É. (2014, novembre). *Faire de l'éducation à l'environnement et au développement durable au deuxième cycle du secondaire : perceptions, défis et contraintes d'enseignants ayant mis à l'essai un projet interdisciplinaire sur les changements climatiques*. Colloque international Les « Éducatifs à » : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif, Rouen, France.
- Therriault, G., Bader, B. et Lapointe, C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 155-180. Disponible à cet URL : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2011-v37-n1-rse01/1007670ar/>
- Thoër, C., Ouellet, V., Caron-Bouchard, M. et Benzaza, R. (2017, mai). *Silence on cuisine! Produire des capsules vidéo sur l'alimentation en secondaire 3*. Communication présentée au colloque Qu'est-ce qu'ils mangent, pratiques et discours alimentaires à l'adolescence, 85ème Congrès de l'Association francophone pour le savoir, Montréal, Québec.
- Tremblay, P. (2018). L'engagement des élèves en contexte de coenseignement : le plus et le différent. *Actes du colloque de la Plateforme échange, recherche et intervention sur la Scolarité : persévérance et réussite (PÉRISCOPE) « Favoriser l'engagement des élèves, un enjeu de participation collective »*. Chicoutimi, Canada : Université du Québec à Chicoutimi. Disponible à ce URL : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-favoriser-lengagement-des-eleves-un-enjeu-de-participation-collective>
- Tougas, A.M., Jutras, S., Bigras, M. et Tourigny, M. (2015). The potential role of benefit and burden finding in school engagement of young leukaemia survivors: an exploratory study. *Child: Care, health and development*, 42(1), 68-75.
- 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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 479-489). New York, NY: Springer.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris, France: Organisation for Economic Co-Operation and Development. Disponible à cet URL: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>
- Willms, J.D. et Flanagan, P. (2010). Canadian students "Tell them from me". *Education Canada*, 47(3), 46-50. Récupéré de réseau EdCan, le site de l'Association canadienne de l'éducation <[www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)>
- Willms, J.D. et Friesen, S. (2012). *The Relationship Between Instructional Challenge and Student Engagement. What did you do in school today? – Research series report number two*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)

Willms, J.D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming Classrooms Through Social, Academic and Intellectual Engagement – First national report*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, site de l'Association canadienne de l'éducation : [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)

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 (dir.), *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 (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 585-600). New York, NY: Springer.

### **Équipe de rédaction :**

Sandy Nadeau

Marie-France Boulay

Bruno Lafond

### **Sous la direction de :**

Thérèse Laferrière,

Chercheure principale

Université Laval

### **Pour citer ce document :**

Réseau PÉRISCOPE (2018). « Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école ». *Série Leviers PRS*, document n° 2-4, novembre 2018.

Québec: Disponible à cet URL :

[https://periscope-r.quebec/sites/default/files/\\_engagement\\_recensions\\_resume.pdf](https://periscope-r.quebec/sites/default/files/_engagement_recensions_resume.pdf)

Voir les contributions des chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE en matière d'engagement à cet URL :

<https://www.periscope-r.quebec/fr/mots-cles/engagement>