



**Extrait du document** Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école disponible au URL

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

## 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 prédicteur 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 chercheurs 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 répondues.

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 accompagné 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 chez 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://arbreencoeur.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://arbreencoeur.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/>