



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

3.1 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, guidés 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 enseignantes 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-ric-e-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 Laferrière, 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 (Gettinger 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).