



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

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^e à la 8^e 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 significative 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.