PÉRISCOPE
Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la SCOlarité: Persévérance Et Réussite

Série
PRS
LEVIERS

Dossier sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école: recherches québécoises

1. 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)[1]. L'engagement de l'élève ou de l'étudiant-e en classe, thème abordé dans ce deuxième dossier de la série *Leviers PRS*, est examiné sous différents regards. Dans ce document, des études réalisées au Québec par des chercheur-e-s, non-membres ou membres du réseau PÉRISCOPE, sont suivies de pistes que nous en dégageons pour éclairer l'action des praticien-ne-s au regard de l'engagement des élèves et des étudiant-e-s. Nous remercions les équipes de recherche québécoises qui se sont penchées sur cette question.

2. L'engagement des élèves du primaire

Les études portant sur l'engagement des élèves fréquentant l'école primaire adoptent différentes perspectives. L'engagement de l'élève dans le temps a été examiné par plusieurs études. Certaines se sont intéressées à la prédiction de l'engagement au primaire à partir de certaines caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire alors que d'autres portent plutôt sur l'évolution de l'engagement au cours du primaire. Du côté de l'élève, la description des relations apparaissant entre certaines caractéristiques personnelles de l'élève et son engagement au primaire fait l'objet de diverses études. Du côté de la classe, le rôle de la différenciation ainsi que de diverses pratiques pédagogiques face à l'engagement des élèves est examiné. Quant aux pratiques pédagogiques, des études de cas portent sur les pratiques utilisées afin de favoriser l'engagement des élèves en mathématiques ainsi que dans le cadre d'un projet entrepreneurial. L'utilisation efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) est aussi abordée. Du côté de l'école, l'intérêt porte sur le niveau de défavorisation de l'établissement ainsi que sur la mise en place de projets de collaboration impliquant la famille et la communauté. Enfin, des études se sont penchées sur la relation existant entre, d'une part, l'engagement de l'élève et, d'autre part, le rendement scolaire et le redoublement.

2.1. L'engagement au regard des caractéristiques personnelles de l'élève

Quelques études se sont penchées sur les caractéristiques de l'élève au préscolaire et son engagement au primaire. Il ressort que la capacité d'attention, selon la perception de l'enseignant-e, permet de prédire un plus grand engagement de l'élève au cours du primaire (Archambault, Pagani et Fitzpatrick, 2013; Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010; Pagani, Fitzpatrick et Parent, 2012) alors que la présence de comportements agressifs perçus par l'enseignant-e prédirait une trajectoire d'engagement moins élevé (Pagani *et al.*, 2010, 2012). Les élèves ayant une meilleure connaissance du nombre seraient plus enclins à s'engager en classe

[1] 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

lors de leurs années au primaire (Archambault *et al.*, 2013; 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).

Selon l'étude menée par Archambault, Pagani et Fizpatrick (2013), une stabilité se dégage de l'engagement des élèves perçu par les enseignant-e-s au fil des années du primaire. Dans le même sens, l'étude de Pagani *et al.* (2012) a permis d'identifier trois trajectoires renvoyant à l'évolution de l'engagement des élèves au cours des années du primaire : une trajectoire d'engagement élevé, une trajectoire d'engagement modéré ainsi qu'une trajectoire de faible engagement.

D'un autre côté, d'après leur *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration*, Archambault *et al.* (2015) soulignent que l'engagement fluctue passablement entre la première et la sixième année du primaire. Une diminution de l'engagement comportemental et affectif dès la fin de la première année est rapportée chez l'ensemble des élèves, mais principalement chez les élèves de troisième génération ou plus. De plus, une diminution de l'engagement comportemental et cognitif en sixième année est observée, soit juste avant la transition du primaire vers le secondaire. Enfin, une diminution constante de l'engagement affectif est notée tout au long du primaire en français et en mathématiques.

Dans le même sens, Archambault et Dupéré (2017) ont identifié cinq trajectoires traçant l'évolution de l'engagement d'élèves suivis de la 3e à la 6e année. Comme les études présentées précédemment, elles rapportent d'abord deux trajectoires stables, soit une première identifiée comme étant la plus positive et stable et regroupant la majorité des élèves (71,1 %) liée à un engagement élevé et une seconde, comptant 16,1 % des élèves, liée à un engagement modéré. Deux autres trajectoires, dites transitoires, ont été identifiées où l'élève a un niveau d'engagement plus ou moins élevé en 3e année qui décline ou augmente dans les années qui suivent pour revenir à son niveau initial en 6e année, renvoyant respectivement aux trajectoires en hausse et en déclin transitoires. Enfin, une dernière trajectoire a émergé où le niveau d'engagement est en déclin constant de la 3e à la 6e année. Il s'agit de la trajectoire la plus négative selon les auteures.

Quant au sexe de l'élève, les enseignant-e-s perçoivent un plus grand engagement en classe chez les filles que chez les garçons (Archambault *et al.*, 2013). Chez les enfants ayant peu de problèmes d'attention, les résultats de Pagani *et al.* (2010) vont dans le même sens. Quant à l'évolution de leur engagement au cours du primaire, Archambault et Dupéré (2017) et Pagani *et al*. (2012) rapportent qu'une plus grande proportion de filles s'inscrit sur une trajectoire d'engagement stable ou élevé. Quant aux garçons, Pagani *et al.* (2012) soulignent qu'une plus grande proportion s'inscrit sur la trajectoire d'engagement faible alors que ce plus grand taux de garçons est relevé sur les trajectoires en déclin transitoire et en déclin constant dans l'étude d'Archambault et Dupéré (2017).

Il semble que 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-e 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).

Les élèves se situant sur une trajectoire liée à un niveau d'engagement plus faible et plus irrégulier sont plus à risque de présenter, selon la perception des enseignant-e-s, des comportements perturbateurs en classe (Archambault et Dupéré, 2017). Les enseignant-e-s ont rapporté plus de comportements perturbateurs chez les élèves se situant sur les trajectoires liées à un niveau d'engagement modéré, en hausse transitoire et en déclin constant que chez ceux se situant sur une trajectoire liée à un niveau d'engagement élevé.

2.2. L'engagement de l'élève au regard de la classe et des pratiques enseignantes

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). Selon la perception des enseignant-e-s, cette relation serait moins proximale auprès des élèves se situant sur une trajectoire en déclin constant (*Ibid.*). Il semble que la qualité de la relation entre l'enseignant-e et l'élève en première année puisse prédire l'engagement de l'élève en quatrième année au-delà 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.

Quant aux pratiques enseignantes mises en place dans les classes, 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.

Une étude de cas réalisée par Oliveira (2012), chercheure du réseau PÉRISCOPE, décrit les pratiques mises en place par une enseignante afin de favoriser l'engagement de ses élèves dans une activité de mathématique. Les réflexions de l'enseignante portent principalement sur l'introduction graduelle des concepts, l'approche par le jeu ainsi que le travail d'équipe. L'organisation des séances, en une série d'étapes bien ordonnées, est réfléchie afin que les concepts soient introduits de manière graduelle pour faciliter la compréhension des élèves. La pédagogie par le jeu permet, aux yeux de l'enseignante, de retrouver un plaisir dans l'apprentissage et de réduire le niveau de difficulté perçu par les élèves. De son côté, le travail d'équipe aurait permis aux élèves d'être confrontés, d'échanger sur leurs stratégies et de « débloquer » par leur coopération.

Une seconde étude de cas menée par Pepin (2015, réseau PÉRISCOPE) porte sur le développement de l'apprentissage des élèves dans le cadre d'un projet entrepreneurial. Les élèves ont eu à créer ainsi qu'à gérer un magasin de fournitures scolaires dans leur école. Ceux-ci ont dû apprendre à s'entreprendre. Afin d'engager les élèves face à leurs apprentissages dans le cadre de ce projet, il ressort de l'étude que la réflexion systématique des élèves quant à l'action vécue dans le cadre du magasin a permis de favoriser sa visée éducative.

Dans un autre ordre d'idées, il semble que l'utilisation des TIC à l'école favorise un engagement intellectuel supérieur, selon des analyses de leur discours écrit, dans des classes de région éloignée (Hamel, Turcotte, Laferrière et Brisson, 2015, réseau PÉRISCOPE). Dans des classes de milieux urbain et rural, Laferrière et Barfurth (2010) décrivent des démarches pédagogiques d'intégration des TIC qui engagent les élèves dans des interactions directes avec un ordinateur, comme la consultation d'un module en ligne, ou dans des interactions entre pairs dans un forum dédié à l'amélioration des idées concernant une question ou un problème.

Des chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE (Romero, Laferrière et Power, 2016) soulignent l'importance de cibler un engagement axé sur la création ou la cocréation de contenus tant au primaire qu'au secondaire. Pour détailler davantage les usages possibles, Romero *et al.* (2016) présentent le modèle passif-participatif décrivant cinq niveaux d'usage des TIC. Les deux premiers niveaux renvoient à une consommation passive et interactive où l'élève n'utilise que ce qui est mis à sa disposition. Le troisième niveau renvoie à 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. Le quatrième vise l'engagement d'une équipe d'apprenant-e-s dans la cocréation de contenus textuels ou médiatiques. Enfin, le cinquième niveau engage les apprenant-e-s dans un processus d'identification, de compréhension et de résolution d'une situation problème au sein d'une communauté apprentissage. Ce niveau est ainsi lié à l'amélioration d'un problème réel et s'étend au-delà des murs de la classe.

2.3. L'engagement de l'élève au regard de l'école et de la communauté

Bernet, Karsenti et Roy (2013) se sont plutôt intéressés à l'évolution de l'engagement de l'élève sur une année scolaire en considérant le niveau de défavorisation de l'école. Il en ressort que les élèves issus des écoles les moins défavorisées ont rapporté un niveau d'engagement plus faible, sur les trois dimensions, que les autres élèves, mais seulement en début d'année scolaire. Dès le mois d'octobre, la situation s'était inversée pour l'engagement comportemental : l'engagement comportemental des élèves issus des écoles moins défavorisées ont surpassé celui des élèves des écoles plus défavorisées pour ensuite demeurer stable. Quant à l'engagement cognitif et affectif, l'écart entre les écoles n'existait plus. 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. Pour l'engagement affectif, il est demeuré stable jusqu'à la fin de l'année à l'exception des élèves issus des écoles modérément défavorisées chez qui l'engagement

affectif a diminué de manière significative. Les auteurs expliquent la situation du début de l'année scolaire par la possibilité que les élèves des écoles les plus défavorisées se soient mieux sentis 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. Cependant, la rencontre de trop grands défis après quelques semaines pourrait mettre en lumière leur utilisation de stratégies cognitives et métacognitives inefficaces expliquant ainsi la diminution de leur engagement scolaire comparativement aux élèves des écoles moins défavorisées.

Afin de favoriser l'engagement de l'élève issu de milieux défavorisés, la démarche CLEF (communauté-littératie-école-famille) propose la mise en place de pratiques liées à la littératie en favorisant la collaboration école-famille-communauté (Chouinard et Cyr, 2018). Les projets visent à impliquer les familles dans la hausse du niveau de littératie de l'enfant en croyant en leur contribution, en légitimant leur culture familiale en matière de littératie et en valorisant la littératie qui se passe hors de la classe. Ils visent également à engager l'ensemble des acteurs scolaires et communautaires en reconnaissant l'enfant comme ambassadeur dans sa communauté, notamment par la mise en place d'un projet pilote appelé « Les sentiers de la littératie » et par l'exploitation du jeu.

2.4. L'engagement et la réussite scolaire de l'élève

Quant à l'influence de l'engagement sur le rendement scolaire, d'après l'étude d'Archambault et Dupéré (2017), les élèves se situant sur une trajectoire d'engagement en déclin transitoire atteignent un rendement plus faible en littérature que les élèves se situant sur la trajectoire stable liée à un niveau d'engagement élevé (*Ibid.*). Plus spécifiquement, selon Archambault et Vandenbossche-Makombo (2014), lorsque le rendement antérieur ainsi que le sexe de l'élève sont contrôlés, l'engagement comportemental et l'engagement cognitif au début de l'année scolaire contribuent, chacun indépendamment, au rendement en français et en mathématiques à la fin de l'année. Quant à l'engagement affectif[2], seul l'engagement affectif en français contribue au rendement de l'élève dans ce même domaine d'apprentissage. Lorsque toutes les dimensions

[2] Dans la plupart des études, l'engagement est considéré à partir des dimensions mises de l'avant par Fredricks *et al.* (2004), soit l'engagement comportemental, cognitif et affectif. Par contre, lors de la validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES), Archambault et Vandenbossche-Makombo (2014) ont identifié quatre dimensions : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif ainsi que l'engagement affectif en français et en mathématiques. L'engagement affectif est la seule dimension qui fut divisée en catégories spécifiques à deux domaines d'apprentissage. Selon les auteures, il est probable que l'intérêt porté par les élèves aux activités scolaires puissent varier selon le domaine d'apprentissage.

De son côté, Janosz (2012) propose que les taxonomies devraient être formées en fonction des aspects couverts par les dimensions. Par exemple, les dimensions émotionnelle, cognitive et comportementale renvoient aux aspects développementaux alors que la dimension académique [entendre scolaire] renvoie à un contexte auquel l'engagement est lié.

de l'engagement sont considérées, seul l'engagement comportemental permet de prédire le rendement en français alors qu'aucune ne contribue significativement au rendement en mathématiques. En lien avec la covariation entre les dimensions de l'engagement, Bernet, Karsenti et Roy (2014) soulignent qu'un élève engagé cognitivement démontre un comportement approprié et est plus susceptible de ressentir des émotions positives. Ainsi, l'engagement cognitif étant corrélé plus fortement aux comportements qu'aux affects, l'élève risque davantage de démontrer un comportement adapté face aux tâches d'apprentissage sans nécessairement avoir du plaisir lié à son engagement.

L'engagement scolaire est aussi influencé par le redoublement scolaire. Bien que le redoublement puisse être lié à un engagement scolaire plus faible, Therriault, Bader et Lapointe (2011), chercheures du réseau PÉRISCOPE, suggèrent que le redoublement est susceptible d'entraîner un réel engagement dans les apprentissages chez les filles du primaire.

Pistes éclairantes pour la prise de décision en lien avec les pratiques à l'école primaire

Dès le préscolaire

- Accompagner l'élève dans l'identification et le développement de stratégies visant le contrôle volontaire, notamment la régulation attentionnelle et la gestion de l'agressivité.
- Promouvoir le développement d'habiletés motrices et sociales par l'offre d'activités physiques et de coopération.
- Proposer des activités permettant à l'élève de développer ses connaissances sur le nombre.

À l'école primaire

- Assurer un suivi quotidien pour cibler les élèves faisant face à des défis et des difficultés importantes, sur le plan des apprentissages ou du comportement, afin de leur offrir le soutien approprié de manière proactive, principalement dans les milieux les plus défavorisés et lors de périodes de transition.
- Faciliter l'intégration des apprentissages par une approche graduelle en accompagnant l'élève dans sa démarche à l'aide d'un questionnement portant sur ses actions et ses apprentissages.
- Favoriser les interactions significatives entre les pairs par l'exploitation de forums en ligne invitant les élèves à échanger sur leurs stratégies et à exprimer et confronter leurs idées.
- Provoquer des rencontres et discussions informelles entre l'enseignant-e et l'élève, particulièrement auprès des garçons et des élèves montrant une diminution constante de leur engagement.
- Proposer des activités invitant explicitement les membres du milieu familial à participer à l'école ou à la maison.
- Proposer des activités variées impliquant le milieu familial et liées aux intérêts des élèves afin de maintenir leur goût pour la lecture, l'écriture et les mathématiques tout au long du primaire.

3. L'engagement des élèves du secondaire

L'engagement scolaire des élèves est lié au maintien d'un rendement scolaire plus élevé ainsi qu'à une plus grande probabilité de poursuivre des études postsecondaires (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008). En ce sens, l'engagement des élèves au secondaire a fait l'objet d'études principalement liées aux facteurs scolaires. Certaines se sont penchées sur les caractéristiques du climat scolaire favorisant, ou non, l'engagement des élèves. Tout comme pour le primaire, l'évolution de l'engagement des élèves ainsi que l'influence de certaines caractéristiques personnelles de l'élève ont fait l'objet d'études auprès d'élèves du secondaire. Enfin, plusieurs études se sont penchées sur l'influence que peuvent avoir certaines pratiques de l'enseignant-e sur l'engagement de l'élève. Au-delà de la classe, un regard est également porté sur le rôle joué par des activités parascolaires, l'établissement d'une relation significative entre l'élève et un intervenant-e ainsi que l'opportunité de lancer un projet entrepreneurial au regard de l'engagement des élèves.

3.1. L'engagement de l'élève au regard de ses caractéristiques personnelles

Quant aux caractéristiques personnelles et scolaires associées à l'engagement de l'élève du secondaire, Côté-Lussier et Fitzpatrick (2016) rapportent que les élèves se sentant plus en sécurité à l'école sont perçu-e-s par leurs enseignant-e-s comme étant plus engagé-e-s en classe que les élèves rapportant un moins grand sentiment de sécurité à l'école. Les élèves qui expriment avoir un sentiment de sécurité plus élevé sont davantage des filles; elles rapportent moins de victimisation et fréquentent une école perçue par les enseignant-e-s comme ayant un climat scolaire plus positif. Dans le même ordre d'idées, Poulin et Beaumont (2016), respectivement étudiante et chercheure du réseau PÉRISCOPE, soulignent que la qualité du climat d'engagement et d'attachement à l'école a une influence sur la victimisation des élèves, autant au primaire qu'au secondaire, mais que la qualité du climat est perçue plus négativement au secondaire. Selon les mêmes auteures, c'est aussi au secondaire que l'amélioration de la qualité de ce climat a une plus grande probabilité de faire diminuer la victimisation entre les pairs.

Côté-Lussier et Fitzpatrick (2016) ajoutent qu'un élève rapportant moins de symptômes dépressifs et démontrant moins d'agressions physiques est perçu comme étant plus engagé par son enseignant-e que les élèves faisant état de plus de symptômes dépressions et d'agressions physiques. Enfin, les symptômes dépressifs jouent un rôle médiateur partiel entre le sentiment de sécurité à l'école et l'engagement perçu en classe. Toujours sur le plan psychologique, une étude réalisée auprès d'élèves qui ont survécu à la leucémie rapporte un plus grand engagement scolaire chez les élèves qui ont identifié plus de bénéfices liés au fait d'avoir vécu l'expérience de la maladie que chez les élèves qui ont moins identifié de bénéfices (Tougas, Jutras, Bigras et Tourigny, 2015).

De leur côté, Archambault, Janosz, Morizot et Pagani (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. La première trajectoire qualifiée comme étant normative 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. En une seule année scolaire, une diminution de l'engagement des élèves est également notée par l'équipe du réseau PÉRISCOPE formée de Lessard, Poulin, Boudreau, Deslauriers et Ouellet (2015). Puis, Archambault *et al.* (2009) décrivent deux autres trajectoires croissantes et trois en déclin. En ce qui concerne les trajectoires croissantes, les auteur-e-s rapportent une première trajectoire où l'engagement affectif et surtout l'engagement comportemental augmentent de 13 à 14 ans et une seconde où l'engagement affectif et l'engagement cognitif sont plus faibles à 12 ans et variables pour les années qui suivent. Enfin, pour les 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 le taux de décrochage scolaire y est le plus faible.

Selon Archambault *et al.* (2009), les garçons, 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 les trajectoires non normatives que les autres élèves. De plus, ils rencontrent un risque 4 à 8 fois plus élevé de décrocher que les élèves s'inscrivant sur la trajectoire normative. Les élèves dont l'engagement comportemental diminue pour atteindre un faible niveau d'engagement sur les trois dimensions sont les plus à risque de décrochage scolaire. Plus récemment, Lopez, Lessard et Yergeau (2018), dont les deux premiers auteurs font partie du réseau PÉRISCOPE, rapportent une fonction discriminante regroupant des indicateurs de l'engagement affectif et cognitif permettant de distinguer les élèves à risque de décrochage scolaire des élèves qui ne le sont pas.

3.2. L'engagement de l'élève au regard de la classe et des pratiques enseignantes

Chouinard (2012) présente le modèle CLASSE qui regroupe les pratiques retenues sous six dimensions : Conceptions, Latitude, Ambiance, Situation d'apprentissage, Soutien et Évaluation. Plus précisément, il renvoie aux conceptions qu'ont les enseignant-e-s de l'apprentissage, à la latitude donnée aux élèves en classe, à l'ambiance et la gestion de classe mises en place par l'enseignant-e, à la présentation et l'animation de situations d'apprentissage, au soutien pédagogique offert ainsi qu'aux pratiques évaluatives utilisées visant à soutenir l'apprentissage et l'engagement des élèves (voir aussi Chouinard, Archambault et Plouffe, 2014).

Deux études de chercheures 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). Quant à l'organisation de la classe, elle est associée à l'engagement des élèves seulement à la fin de l'année. Dans cette

étude, les enseignant-e-s étaient accompagné-e-s afin de bonifier leurs pratiques dans le but de favoriser un plus grand engagement des élèves (Lessard *et al.*, 2015; Poulin et Lessard, 2018). 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 doit être considéré avant qu'un changement ne soit noté sur l'engagement des élèves (Lessard *et al.*, 2015).

En ce qui concerne les pratiques enseignantes liées à l'engagement des élèves, en ce qui a trait au soutien pédagogique, il est rapporté par Deblois, Barma et Lavallée (2016), aussi du réseau PÉRISCOPE, que des enseignant-e-s en viennent à modifier des énoncés de problèmes mathématiques afin de pallier aux difficultés de compréhension des élèves. Cette stratégie permet de favoriser l'engagement des élèves, elle peut aussi, selon les enseignant-e-s, représenter un risque face aux évaluations ministérielles. Face à ce constat, des enseignant-e-s en sont venu-e-s à proposer une création de problèmes mathématiques par les élèves afin d'accroître le sens que ceux-ci leur donnent.

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, Theriault 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 des apprentissages futurs (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 du projet (Therriault *et al.*, 2014).

Dans certains milieux, le contexte de coenseignement permet de favoriser l'engagement des élèves par deux voies (Tremblay, 2018). D'après cette étude d'un chercheur du réseau PÉRISCOPE, le coenseignement permet de faire plus et de faire différemment que l'enseignement solitaire. Notamment, le coenseignement 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.

3.3. L'engagement de l'élève au regard de pratiques scolaires

Chez les élèves désengagés ou à risque de décrocher, la mise en place d'activités parascolaires peut représenter une stratégie efficace afin de favoriser leur engagement selon la perception des élèves et celle de leurs enseignant-e-s dans deux études de chercheur-e-s du réseau PÉRISCOPE (Laferrière, Savard, Lapointe, Barma et Turcotte, 2013; Talbot, Larouche et Savard, 2018) ainsi que dans l'étude de cas de St-Amand, Girard, Hiroux et Smith, (2017). De plus, 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). L'établissement d'une relation significative entre l'élève et les enseignant-e-s (St-Amand *et al.*, 2017) a été notée. Dans cette étude, il semble que la mise en place d'une rencontre informelle, d'abord individuelle puis en petit groupe, afin de tout simplement jaser a été jugée importante. De plus, le choix des enseignant-e-s d'intégrer certains élèves, autant à l'activité parascolaire qu'aux rencontres informelles, a permis à l'élève, auparavant isolé socialement, de construire quelques relations amicales. Dans le cas d'étudiant-e-s universitaires travaillant pour Fusion Jeunesse (Laferrière *et al.*, 2013) dans des écoles primaires et secondaires, les rapports étroits et soutenus qu'ils et elles ont entretenus avec les élèves du primaire ou du secondaire ont été mis en évidence (*Ibid.*).

L'initiative mise en place auprès de la même clientèle, soit les élèves désengagés ou à risque d'échec scolaire, PénArt, faisait partie du projet FAST (Formation en alternance sciences-technologie). PénArt était un projet hybride, se situant entre l'école et le monde du travail, qui visait à favoriser l'engagement et la persévérance scolaire d'élèves à risque (Barma, Laferrière, Lemieux, Massé-Morneau et Vincent, 2017), chercheur-e-s et étudiant-e-s du réseau PÉRISCOPE. PénArt a donné l'opportunité à des élèves du secondaire de construire leur propre entreprise à l'intérieur de l'école en collaboration avec une entreprise locale.

Pour finir, dans la visée de favoriser l'engagement des élèves du secondaire, Nadeau (2018), postdoctorante au réseau PÉRISCOPE, 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 également décrit la manière dont l'une de leurs passions a été nourrie dans le cadre d'un cours ou d'une activité parascolaire ainsi que la manière dont la cohésion du groupe a été favorisée par l'établissement de relations significatives avec l'enseignant-e et les pairs, ce qui concorde avec les résultats d'études citées précédemment. Enfin, certains élèves expliquent leur engagement par l'intégration du discours d'un parent ou d'un enseignant-e lié à la valorisation de l'éducation.

Pistes éclairantes pour la prise de décision en lien avec les pratiques à l'école secondaire

- Assurer un suivi quotidien lié aux comportements de l'élève et intervenir de manière proactive dès l'apparition de signes montrant une diminution de l'engagement comportemental (baisse de la participation, désengagement lors de tâches scolaires, apparition de problèmes de comportement, absentéisme).
- Proposer des projets liés aux intérêts professionnels des élèves par l'entremise de collaborations avec la communauté, notamment avec des employeurs et des travailleurs.
- Adapter les activités d'apprentissage aux besoins des élèves en privilégiant une collaboration interprofessionnelle.
- Offrir des activités dans différents contextes, telles que des activités parascolaires, afin de favoriser l'établissement de relations significatives entre l'élève et ses pairs.
- Proposer des rencontres informelles individualisées, ou en petits groupes, entre l'enseignant-e et l'élève ayant un faible engagement scolaire.

4. L'engagement des étudiant-e-s du postsecondaire

Les études portant sur l'engagement des étudiant-e-s collégiaux ou universitaires portent notamment sur l'influence de pratiques mises en place par les enseignant-e-s [entendre aussi les formateur-rice-s] telles que leur style d'intervention pédagogique ou des dispositifs technologiques d'évaluation. D'autres études se penchent plutôt sur le développement et le bien-être des étudiant-e-s. Puis, bien que plusieurs études s'intéressent à l'engagement dans une formation, soit le processus par lequel l'adulte prend la décision de s'engager, ou non, dans une activité de formation, est décrite sur le plan théorique. Enfin, certaines études se sont plutôt penchées sur la relation entre l'engagement de l'élève à l'âge du secondaire et l'engagement de l'étudiant-e aux études postsecondaires.

4.1. L'engagement au regard des pratiques enseignantes

Selon une étude menée par Bujold et Saint-Pierre (1996), les étudiant-e-s ayant des sentiments plus positifs à l'égard de leur enseignant-e rapportent un plus grand engagement par rapport à la matière. Ces sentiments sont fortement liés au style d'intervention pédagogique perçu par les étudiant-e-s. En fait, l'utilisation d'un style d'intervention pédagogique davantage centré sur

l'étudiant-e, favorisé par un groupe de petite taille selon la perception des enseignant-e-s, contribue à des relations affectives positives entre l'enseignant-e et ses étudiant-e-s, mais aussi à l'engagement des étudiant-e-s par rapport à la matière. En effet, lorsque l'enseignement est centré sur la matière, les étudiant-e-s ont tendance à centrer leur travail sur l'obtention de bons résultats à leurs examens alors que si l'enseignement est centré sur les étudiant-e-s, ces derniers ont tendance à centrer leur travail sur les connaissances à développer.

Une étude menée par Han et Finkelstein (2013) porte sur une stratégie d'évaluation de l'enseignement permettant aux enseignant-e-s de questionner les étudiant-e-s qui peuvent rétroagir à partir d'un dispositif technologique portatif, soit l'outil technologique *Clicker Assessment and Feedback*. Deux ateliers sont offerts aux professeur-e-s universitaires afin de les accompagner face à l'utilisation du dispositif. Les étudiant-e-s ont rapporté un plus grand engagement en classe respectivement lorsque le professeur-e avait participé à deux sessions, suivis de ceux dont le professeur-e en avait suivi une seule, comparativement à ceux dont le professeur-e n'en avait suivi aucune. De plus, l'utilisation du dispositif favorise davantage l'engagement des étudiant-e-s lorsqu'il est utilisé dans le cadre d'une rétroaction formative plutôt que sommative.

De son côté, Parent (2018), chercheure du réseau PÉRISCOPE, s'est penchée sur les variations de l'engagement d'étudiant-e-s postsecondaires au cours d'une session où les technologies numériques sont intégrées aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Il en ressort que l'engagement des étudiant-e-s varie grandement au cours de la session. Elle souligne donc l'intérêt, pour les enseignant-e-s et les chercheur-e-s, de se pencher sur ces variations. Une des retombées de cette étude est notamment la création du logiciel Fovéa qui facilite l'observation de ces variations et le suivi du niveau d'engagement des étudiant-e-s.

Concernant l'intégration des technologies et des ressources numériques en salle de classe, l'étude de Parent (2017, réseau PÉRISCOPE) montre de grandes variations de l'engagement d'étudiant-e-s du niveau collégial au cours d'une seule et même session où des TIC sont intégrées à des situations d'enseignement et d'apprentissage. 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. Une étude en cours de réalisation par une équipe du réseau PÉRISCOPE (Sauvé *et al.*, 2016-2019) sur l'engagement des étudiant-e-s qui suivent des cours en ligne.

L'exploitation d'une plateforme en soutien aux interactions des membres d'une communauté de soutien et de communication virtuelle composée principalement de stagiaires en enseignement, qui travaillent dans des classes où chaque élève dispose d'un ordinateur portatif branché à Internet, révèle un engagement intellectuel où des concepts théoriques servent à comprendre ou à améliorer des pratiques. Des étudiant-e-s en enseignement y font état de pratiques enseignantes mises en place ou soulèvent des problématiques pédagogiques. Les observations et idées d'une cohorte peuvent être exploitées et améliorées par une future cohorte et c'est ce qui donne son sens au qualificatif virtuel de cette communauté ((Laferrière, 2018, réseau PÉRISCOPE).

4.2. L'engagement au regard des caractéristiques personnelles de l'étudiant-e

Grégoire, Lachance, Bouffard et Dionne (2018) rapportent que la participation à quatre ateliers KORSA permet de favoriser une plus grande souplesse psychologique chez des étudiant-e-s universitaires. La souplesse psychologique renvoie à l'habileté de vivre de manière consciente les expériences dans le moment présent, dans une position d'acceptation et sans jugement. Six processus sont en jeu : l'acceptation, la défusion cognitive, la présence attentive, le soi observateur, les valeurs ainsi que les actions fonctionnelles. L'étude de Grégoire *et al.* (2018) a mis en évidence, à partir d'un devis quasi-expérimental, 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. Dans un premier temps, les étudiant-e-s ayant participé à ces ateliers ont rapporté un engagement intellectuel plus élevé que ceux faisant partie du groupe contrôle. Par la suite, les groupes ont été inversés : le groupe contrôle a bénéficié des quatre ateliers alors que le groupe expérimental n'a pas participé (Grégoire, Lachance, Bouffard, Hontoy et De Mondehare, 2016). Après cette seconde offre des quatre ateliers KORSA, l'écart entre les deux groupes n'était plus significatif quant à l'engagement intellectuel, mais aussi quant aux indicateurs liés à la souplesse psychologique et à la santé mentale à l'exception du niveau de stress et de dépression. Les membres du deuxième groupe ayant bénéficié de l'intervention ont donc montré une augmentation de leur souplesse psychologique et de leur bien-être ainsi qu'une diminution de leur anxiété. D'après leurs résultats, Grégoire *et al.* (2016) soulignent que le gain en souplesse psychologique des participant-e-s est lié à une hausse de leur engagement intellectuel.

Dans le même ordre d'idées, Brault-Labbé et Dubé (2008) ont défini trois niveaux d'engagement, soit le sous-engagement, l'engagement et le surengagement, afin d'examiner leur lien avec le bien-être personnel de l'étudiant-e de niveau collégial. En évaluant chaque niveau d'engagement auprès des étudiant-e-s, les auteures ont pu identifier quatre profils renvoyant à des modes d'engagement : les étudiant-e-s hautement engagé-e-s, les étudiant-e-s disposé-e-s au surengagement, les étudiant-e-s disposé-e-s au sous-engagement et les étudiant-e-s engagé-e-s de façon ambivalente. Le dernier profil renvoie à des étudiant-e-s qui ont un niveau d'engagement et de sous-engagement près de la moyenne avec un niveau de surengagement supérieur à la moyenne. Il en ressort que la satisfaction 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, que chez les étudiant-e-s hautement engagé-e-s et ceux disposé-e-s au surengagement. Le sous-engagement permettrait de prédire les affects négatifs, particulièrement les affects colériques, alors que le surengagement serait davantage lié à l'anxiété. De leur côté, les étudiant-e-s hautement engagé-e-s sont les plus avantagé-e-s quant au bien-être personnel, suivis des étudiant-e-s disposés au surengagement.

Finalement, selon les résultats obtenus à l'EJET réalisée auprès d'étudiant-e-s canadien-ne-s poursuivant leurs études postsecondaires, les étudiant-e-s poursuivant leurs études sont plus

susceptibles de déclarer un niveau élevé[3] d'engagement scolaire et social au niveau secondaire. Plus précisément, 20 % des étudiant-e-s ayant indiqué avoir été très engagé-e-s poursuivent leurs études comparativement à entre 7 et 9 % pour ceux ne les poursuivant pas (Lambert, Zeman, Allen et Bussière, 2004; Shaienks et Gluszynski, 2007). Ce taux est de 31 % pour les étudiant-e-s qui ont entrepris des études de deuxième et de troisième cycle (Shaienks et Gluszynski, 2007). De plus, une proportion plus élevée d'étudiant-e-s universitaires a rapporté un niveau d'engagement scolaire élevé au secondaire comparativement aux étudiant-e-s collégiaux. Aussi, environ 12 % des étudiant-e-s ayant abandonné leurs études secondaires ont indiqué avoir un engagement scolaire très élevé au secondaire, comparativement à 19 % de ceux et celles qui n'ont pas abandonné leurs études (Lambert *et al.*, 2004). Shaienks et Gluszynski (2007), de leur côté, rapportent que 24 % des personnes diplômées des études postsecondaires ont indiqué avoir été très engagées au secondaire alors qu'il y a peu d'écart entre les étudiant-e-s persévérant-e-s et les décrocheur-e-s. Il est probable que plusieurs étudiant-e-s n'ayant pas abandonné leurs études dans l'étude de Lambert *et al.* (2004) se retrouvent parmi ceux ayant obtenu leur diplôme dans l'étude de Shaienks et Gluszynski (2007).

Auprès du même échantillon, outre le niveau d'engagement au secondaire, Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau et Murdoch (2010) soulignent que les étudiant-e-s immigrant-e-s de première génération sont moins susceptibles de poursuivre leurs études au niveau universitaire, mais aucune différence n'apparait quant à leur persévérance.

Bien que plusieurs études abordent l'engagement académique, c'est-à-dire l'engagement au cours des études, Bourgeois (1998) aborde plutôt l'engagement en formation, soit le processus par lequel l'adulte prend la décision de s'engager dans une activité de formation. Cette décision est la résultante d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux : la valeur attribuée à la formation envisagée et l'espérance de la réussir. Selon l'auteur, l'engagement en formation est tributaire des transformations identitaires vécues par l'adulte puisque l'insertion dans une activité de formation mène à des remises en question de ses conceptions, de ses croyances et de ses savoirs et savoir-faire familiaux. Si le modèle identitaire de référence est positif, les connaissances de l'adulte risquent d'être difficiles à modifier puisque leur ébranlement résulte en un ébranlement du modèle identitaire. Par contre, si le modèle identitaire est en transformation, l'adulte peut s'engager afin de remettre en question ses connaissances, les recomposer, les transformer afin de soutenir sa transformation identitaire en cours. Un autre cas, s'inscrivant dans une dynamique de préservation identitaire, peut s'engager en formation en cherchant à préserver activement l'identité valorisée mais perçue alors comme étant menacée ou fragilisée. Enfin, lorsque l'adulte s'engage en formation et remet progressivement en question un modèle identitaire positif d'appartenance, trois voies sont possibles. Dans la première, le blocage du processus d'apprentissage peut subvenir, se manifestant par l'absentéisme ou l'abandon de la

[3] Dans l'EJET, la catégorie « engagé » couvre les réponses se situant à un écart-type au-dessus et au-dessous de la moyenne alors que la catégorie « très engagé » regroupe les réponses supérieures à un écart-type à la moyenne (Lambert *et al.*, 2004).

formation. Dans la deuxième, le contenu de la formation venant perturber le modèle identitaire valorisé peut être nié ou réinterprété. Dans la troisième, le modèle identitaire original peut être transformé progressivement par une recomposition inédite et non anticipée.

Pistes éclairantes pour la prise de décision en lien avec les pratiques à l'enseignement postsecondaire

- Privilégier une rétroaction formative afin d'accompagner les étudiant-e-s dans leurs apprentissages et d'ajuster l'activité pédagogique au regard de leur engagement.
- Promouvoir les interactions en classe afin de favoriser la cohésion du groupe
- Offrir des formations complémentaires portant sur les stratégies d'autorégulation.

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 Intruction*, *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.

Archambault, I. et Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *46*(2), 275-288.

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.

Bernet, E. et Karsenti, T. (2013). Les TIC et l'engagement scolaire au primaire : qualité et évolution de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du troisième cycle du primaire utilisant les TIC à l'école. *Éducation et formation*, *e-300*.

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.

Bernet, E., Karsenti, T. et Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Education Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, *1*(1), 20-33.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, *136*(3), 101-109.

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.

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.

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 (site en voie de révision).

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) (2e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin (1re éd. 2006).

Côté-Lussier, C. et Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, *58*, 543-550.

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.

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.

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.

Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., Hontoy, L.-M. et De Mondehare, L. (2016). L'efficacité de l'approche d'acceptation et d'engagement en regard de la santé psychologique et de l'engagement scolaire des étudiants universitaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *48*(3), 222-231.

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.

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.

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.

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. Récupéré de 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.

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.

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.

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).

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.

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.

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 Educacão Matematica e Tecnologica Iberoameriana*, *3*(2), 1-15.

Pagani, L.S. et Fitzpatrick, C. (2013). Prospective associations between early long-term household tobacco smoke exposure and antisocial behavior in later childhood. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *67*, 552-557.

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 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.

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). https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25547?locale=fr

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.

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.

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.

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).

Sauvé, L., Racette, N., Paquelin, D. Papi, C., 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.

Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007). *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*. Ottawa, Canada : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

St-Amand, J., Girard, S., Hiroux, M.-H. et Smith, J. (2017). Participation in sports-related extracurricular activites: A strategy that enhances school engagement. *McGill Journal of Education*, *52*(1), 197-206.

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.

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 « Éducations 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.

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.

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.