



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 de classe qui influencent l'engagement des élèves

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

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

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

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

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

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



Du côté des interactions avec les pairs, les relations qu'établit l'élève avec ses pairs peuvent influencer son parcours scolaire bien qu'il semble que le soutien enseignant et parental soit plus important (Juvonen *et al.*, 2012). St-Amand, Girard, Hiroux et Smith (2017) mettent en valeur, dans une étude de cas québécoise, les stratégies mises en place auprès d'un élève de 16 ans montrant des signes de désengagement. Notamment, la mise en place d'une rencontre informelle sur une base régulière pour discuter, d'abord individuellement puis en petit groupe, qui permet à l'élève, auparavant isolé socialement, d'établir une relation significative entre les enseignant-e-s impliqués et de construire des relations amicales. Ces résultats semblent venir appuyer les travaux de Griffiths *et al.* (2012) ainsi que de Juvonen *et al.* (2012) soutenant que l'adaptation sociale des pairs à qui se lie l'élève peut favoriser son engagement.

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

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

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

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

Selon une étude québécoise menée par Bujold et Saint-Pierre (1996) auprès d'étudiant-e-s au postsecondaire, ceux et celles ayant des sentiments plus positifs à l'égard de leur formatrice rapportent un plus grand engagement par rapport à la matière. Ces sentiments



sembleraient fortement liés au style d'intervention pédagogique du formateur-riche perçu par les étudiant-e-s, soit des interventions davantage centrées sur l'étudiant-e et favorisée par un groupe de petite taille, selon la perception des formateur-riche-s. Ainsi, lorsque le ou la formateur-riche se centre sur la matière, les étudiant-e-s ont tendance à se centrer sur les notes d'examens alors que si le ou la formateur-riche se centre sur les étudiant-e-s, ces derniers ont tendance à se centrer sur la matière.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

Les évaluations standardisées peuvent influencer les attentes qu'ont les enseignant-e-s envers les élèves et, ainsi, influencer leur motivation (Nichols et Dawson, 2012).

Les structures de classe et les systèmes de rétroaction qui mettent de l'avant la comparaison des performances entre les pairs ont un effet négatif sur la motivation (Nichols et Dawson, 2012) et l'engagement des élèves (Griffiths *et al.*, 2012) comparativement à la mise de l'avant des objectifs d'apprentissage qui, eux, favorisent la motivation et la réussite des élèves (Nichols et Dawson, 2012).

Pistes d'action pour favoriser l'engagement des élèves

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

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

Concernant le temps d'apprentissage

- Maximiser le temps d'apprentissage pour optimiser le temps d'engagement (Hamre *et al.*, 2013) et, de cette façon, la quantité d'apprentissages ainsi que le niveau de développement des habiletés intellectuelles (Janosz, 2012).



- Mettre en place des routines efficaces et diminuer les temps de transition pour éviter les interruptions et les comportements hors tâche (Gettinger et Walter, 2012; Hamre *et al.*, 2013). Une mesure peut ensuite être introduite afin que l'élève puisse s'autoévaluer quant au suivi des procédures de la classe.

Concernant la gestion des comportements des élèves

- *La gestion des comportements, ça s'apprend!* est un document-guide auquel ont été associées des capsules vidéo qui permettent d'illustrer diverses situations de gestion de comportements d'élèves (Gaudreau, 2018, <https://www.fse.ulaval.ca/recherche/ng/outils-soutien-formation-personnel-educatif/comportements/>).
- Équilibre (2018) propose six *pistes d'action* pour réduire l'intimidation liée au poids (https://docs.wixstatic.com/ugd/8dcc3b_d835a9a1f828438f9bbfd24c490ae819.pdf). Ce complément au *Plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école*, s'adresse aux élèves du secondaire (<http://www.education.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/dossiers/intimidation-et-violence-a-lecole/>).
- *Classcraft* (<http://rire.ctreq.qc.ca/2017/06/classcraft-gestion/>), une plateforme en ligne qui propose un jeu de rôle multijoueur où une équipe d'élèves progresse par l'obtention de récompenses dans le jeu grâce à leurs comportements en classe, vise à associer gestion de classe, renforcement, coopération et autorégulation (Sanchez, Young et Jouneau-Sion, 2015).
- La diminution du contrôle (par exemple, les pratiques prenant la forme de punitions, de retrait de privilèges, de menaces et d'usage du pouvoir) est encouragée (Assor, 2012; Hamre *et al.*, 2013). De même, l'évitement de récompenses matérielles puisqu'elles n'informent pas sur la qualité de la performance de l'élève (Assor, 2012; Davis et McPartland, 2012).

Concernant la pratique réflexive de l'enseignant-e

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